

De relatie tussen de professionele ruimte van leraren en hun deelname aan  
professionaliseringsactiviteiten:  
de modererende rol van motivatie

---

The relationship between teachers' professional space and their participation in professional learning  
activities: the moderating role of motivation

E.H. Meinen

April, 2016

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit Nederland

Begeleider: Dr. A. Evers

Examinator: Dr. ir. C.J. Kreijns

Studentnummer: 850045084

## **Inhoudsopgave**

**Samenvatting** | 3,4

**Inleiding** | 5

### **1. Theoretisch kader** | 7

1.1 Het leren van leraren en belang van een leven lang leren | 7

1.2 De professionele ruimte van leraren | 8

1.3 Professionele ruimte en de deelname aan professionele activiteiten | 10

1.4 De leerbereidheid van docenten | 11

1.5 De leerbereidheid van docenten, professionele ruimte en de deelname aan professionele activiteiten | 13

1.6 Vraagstelling en hypothesen | 16

### **2. Methoden** | 18

2.1 Onderzoeksgroep | 18

2.2 Procedure | 19

2.2 Meetinstrumenten | 19

2.4 Analyses | 20

### **3. Resultaten** | 20

3.1 Beschrijvende statistieken, correlaties en betrouwbaarheid schalen | 21

3.2 Resultaten van de regressieanalyses | 24

3.3 Visualisaties | 29

### **4. Conclusie en discussie** | 32

4.1 Conclusie | 32

4.2 Discussie | 34

4.3 Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek | 35

4.4 Aanbevelingen voor de praktijk | 37

### **Literatuur** | 39

Bijlage A Demografische beschrijvingen | 47

Bijlage B Schaalgemiddelden | 48

Bijlage C Factor analyses: PCA (Principale componenten analyse) | 49

Bijlage D Vragenlijsten | 59

De relatie tussen de professionele ruimte van leraren en hun deelname aan professionaliseringsactiviteiten:  
de modererende rol van motivatie

E.H. Meinen

### **Samenvatting**

De professionalisering van docenten wordt gezien als een belangrijke factor voor de kwaliteit van het onderwijs. Met name de professionele ruimte waarin de professionaliseringsactiviteiten van docenten plaatsvinden. Voldoende professionele ruimte zou moeten leiden tot een grotere inhoudelijke ontwikkelingstaak van leraren, en tot meer reflectie en ideeënuitswisseling. Toch wordt professionele ruimte niet overal even positief ervaren. Voor de vormgeving van professionele ruimte is het belangrijk om de ervaren professionele ruimte en het professionaliseringsgedrag van docenten te onderzoeken. Professionele ruimte op het werk en tijdens het professionaliseren op het werk zijn in dit onderzoek vanuit motivatie- en gedragstheoretisch perspectief gedefinieerd. Met andere woorden professionele ruimte is hier gedefinieerd aan de hand van de basisbehoeften voor motivatie namelijk (1) autonomie, (2) uitvoerbaarheid/competentie en (3) saamhorigheid & verbondenheid. De ervaren professionele ruimte in dit onderzoek staat hier voor alle drie basisbehoeften gezamenlijk. Hierbij is niet alleen de professionele ruimte en de invloed daarvan op de deelname aan professionaliseringsactiviteiten onderzocht maar ook de leerbereidheid van docenten. Doel van dit onderzoek was om alternatieve relaties tussen de ervaren professionele ruimte op het werk *en* ervaren professionele ruimte tijdens het professionaliseren op het werk en de deelname aan formele, informele en non-formele professionaliseringsactiviteiten te onderzoeken. Er is gebruik gemaakt van aangepaste versies van de CAR vragenlijst en de TPD@Work scale. Uit een cross-sectioneel onderzoek onder 157 docenten van verschillende scholen uit het openbaar voortgezet onderwijs is gebleken dat er geen positieve relatie was tussen de ervaren professionele ruimte tijdens het werk en de deelname aan formele professionaliseringsactiviteiten. Wel was er een positieve relatie tussen de ervaren professionele ruimte tijdens het professionaliseren op het werk en formele professionaliseringsactiviteiten. De ervaren basisbehoeften uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid op het werk *en* tijdens het professionaliseren op het werk vertoonden een positieve relatie met de deelname aan informele professionaliseringsactiviteiten. Ervaren professionele ruimte op het werk *en* tijdens het professionaliseren op het werk vertoonden een positieve relatie met non-formele professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast bleek dat autonome motivatie de relatie modereerde tussen de ervaren autonomie tijdens het professionaliseren op het werk en de deelname aan formele en informele leeractiviteiten en dat gecontroleerde motivatie de relatie modereerde tussen de ervaren saamhorigheid & verbondenheid tijdens het professionaliseren op het werk en formele professionaliseringsactiviteiten. Echter, het verband was negatief in het geval van autonome motivatie en positief in het geval van gecontroleerde motivatie. De bevindingen leverden geen ondersteuning voor de gemaakte hypothesen die stelden dat de relatie tussen de ervaren professionele ruimte en deelname aan professionaliseringsactiviteiten sterker is naarmate de autonome motivatie hoger is en dat de relatie tussen de ervaren professionele ruimte en deelname aan professionaliseringsactiviteiten zwakker is naarmate de gecontroleerde motivatie hoger is. Implicaties voor de praktijk en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek worden besproken.

*Keywords: Autonome motivatie, Gecontroleerde motivatie, Professionele ruimte, Zelfbepaling*

The relationship between teachers' professional space and their participation in professional learning activities: the moderating role of motivation

E.H. Meinen

**Summary**

The professionalization of teachers is regarded as an important factor for the quality of education. In particular the professional space in which activities in the field of professional development of teachers take place. Sufficient professional space should lead to a substantially bigger development task and to more reflection and exchange of ideas. Yet professional space is not always positively perceived. For the design of professional space, it is important to research the experienced professional space and the teacher's conduct concerning professionalization.

Perceived professional space at work *and* when doing professional learning activities at work was examined from a motivational and behavioural theoretical perspective. Thus perceived professional space here is defined in terms of the basic needs for motivation namely (1) autonomy, (2) competence and (3) relatedness. Perceived professional space in this study stands for all three basic needs together. Not only the relation between professional space and participation in professional development activities was examined, but also teacher's willingness to learn.

Purpose of this study was to explore alternative relations between perceived professional space at work *and* when doing professional learning activities at work and the participation in formal, informal and non-formal professional development activities. Adapted versions from the CAR questionnaire and the TPD@Work scale have been used. A cross-sectional survey of 157 teachers from different government funded secondary schools showed no positive relation between perceived professional space at work and the participation in formal professional development activities. However, there was a positive relationship between perceived professional space when doing professional learning activities at work and formal professional development activities. The perceived basic needs competence and relatedness at work *and* when doing professional learning activities at work showed a positive relation with participation in informal professional development activities. Perceived professional space at work *and* when doing professional learning activities at work showed a positive relation to the participation in non-formal professional development activities. In addition autonomous motivation was found to moderate the relationship between perceived autonomy when doing professional learning activities at work and the participation in formal and informal professional development activities. Controlled motivation was found to moderate the relationship between perceived relatedness when doing professional learning activities at work and the participation in formal professional development activities. However, the relation was negative in the case of autonomous motivation and positive in the case of controlled motivation. Therefore the results showed no support for the hypotheses that states that the relation between perceived professional space and participation in professional development activities is stronger when autonomous motivation was high and for the hypothesis that the relation between perceived professional space and participation in professional development activities was weaker when controlled motivation was high. Implications for the work field and recommendations for future research are discussed.

*Keywords: Autonomous motivation, Controlled motivation, Professional space, Self-determination*

## **Inleiding**

*Onderzoek naar de relatie tussen de professionele ruimte van leraren en hun deelname aan professionaliseringsactiviteiten:*

*de modererende rol van motivatie*

De professionalisering van docenten staat al jaren hoog op de agenda van de sociale partners en het Ministerie van OCW (2008). Zo zijn er in de collectieve arbeidsovereenkomsten van verschillende onderwijssectoren belangrijke bepalingen opgenomen over de professionalisering van onderwijspersoneel. Al in 2011 was er een wetsvoorstel ingediend bij de Tweede Kamer met betrekking tot de versterking van de positie van leraren (AOB, 2012). Hierin wordt gesteld dat meer professionele ruimte zou moeten leiden tot een grotere inhoudelijke ontwikkelingstaak van leraren en tot meer reflectie en ideeënuitswisseling. Professionele ruimte werd daarmee direct gekoppeld aan vraagstukken rond de professionele ontwikkeling van leraren (Hulsbos, Anderson, Kessels & Wassink, 2012). De onderwijsinspectie neemt bijvoorbeeld professionele ruimte mee als een van de contextfactoren die gebruikt worden bij de beoordeling van het werk van leraren (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

Duidelijk is dat professionele ruimte invloed heeft op de interacties van verschillende partijen. Zo wordt verwacht dat leraren, leidinggevend en hun teams gezamenlijk vorm en inhoud moeten geven aan deze professionele ruimte (Bruining, Koning, Loeffen & Uytendaal, 2013). Een complexe taak omdat er een verschil is tussen de feitelijke ruimte zoals die is vastgelegd in functieomschrijvingen en het taakbeleid en de ervaren of gepercipieerde professionele ruimte van docenten (Hulsbos et al., 2012; Hupe, 2009, p. 140). Docenten laten zich in hun gedrag eerder leiden door hun percepties dan door de situatie zoals die echt is (Algera, 1984; Hackman & Lawler, 1971). Mogelijk zijn de percepties van leraren over hun professionele ruimte in meer of mindere mate van invloed op het effectief benutten daarvan en het nemen van eigen initiatieven op het gebied van professionalisering.

In de discussie rond professionele ruimte en de relatie met professionaliseringsactiviteiten wordt minder ingegaan op de beleving van leraren over hun professionele ruimte en de manier waarop zich dit verhoudt tot hun professionaliseringsactiviteiten. Bijvoorbeeld; Chen en Lin (2004) die kennisdeling in organisaties onderzochten, concludeerden dat in organisaties waarin meer autonomie werd ervaren, er meer professionaliseringsactiviteiten binnen deze organisaties plaatsvonden en meer specifieke kennis werd ontwikkeld. Autonomie wordt samen met uitvoerbaarheid, verbondenheid *en* saamhorigheid gezien als belangrijk kenmerk van professionele ruimte (Diepstraten, Wassink, Stijnen, Martens & Claessen, 2011; Hulsbos et al., 2012).

Doel van dit onderzoek is dan ook om de percepties over professionele ruimte en de professionaliseringsactiviteiten van leraren te onderzoeken om erachter te komen of er een verband bestaat tussen de wijze waarop leraren hun professionele ruimte ervaren en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten, zodat de onderzoeksresultaten gebruikt kunnen worden voor het bepalen van de vorm en inhoud van professionele ruimte in de organisatie.

#### *Wetenschappelijke significantie*

Er is veel onderzoek gedaan naar het leren en het professionaliseringsgedrag van leraren maar niet in relatie tot professionele ruimte. Echter, voldoende professionele ruimte wordt gezien als een basisvoorwaarde voor de professionaliseringsactiviteiten van docenten (Ministerie van OCW, 2007, 2008). Met name de ervaren professionele ruimte biedt inzicht in de opvattingen en overtuigingen van leraren om wel of niet te professionaliseren (Hulsbos et al., 2012).

Motivationele factoren die de deelname aan professionaliseringsactiviteiten door docenten beïnvloeden zoals leerbereidheid in de vorm van gecontroleerde motivatie en autonome motivatie zijn weinig onderzocht (Jansen in de Wal, Den Brok, Hooijer, Martens & van den Beemt, 2014; Vermunt & Endedijk, 2011). Over de definitie van leerbereidheid zelf is in de literatuur weinig overeenstemming te vinden (Van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2006). Dit onderzoek kan mogelijk helpen bij de formulering van een uniforme definitie van leerbereidheid.

#### *Maatschappelijke significantie*

Het onderzoek is maatschappelijk significant omdat de invulling van professionele ruimte voor docenten veel aandacht heeft vanuit de overheid, onderwijsinspectie en de schoolorganisaties zelf (Inspectie van het Onderwijs, 2013; Ministerie van OCW, 2007, 2008; Voion, 2012, 2015). Volgens het Ministerie van OCW en de VO-raad (2013) kan de kwaliteit van leraren alleen volledig tot uitdrukking komen als er binnen scholen recht wordt gedaan aan de professionele ruimte van de leraar. Voor het vormgeven van professionele ruimte is er een dialoog nodig in de eigen organisatie tussen leraren, schoolleiding en bestuur (Thijssen, Bruining & de Koning, 2014; Ministerie van OCW en VO-raad, 2014).

Wat betreft de professionalisering van leraren is er steeds meer aandacht vanuit beleidsniveau en zien meer scholen het belang in van voortdurende ontwikkeling. Steeds meer wordt erkend dat naast formele scholing ook andere vormen van leren een belangrijke functie vervullen in de versterking van de professionaliteit van de leraar (Kwakman, 1999; Onderwijsraad, 2013; Windmuller, 2012). Dit onderzoek kan handvatten bieden bij het opstellen van taakbeleid en incentives op het gebied van human resource development op scholen.

## **1. Theoretisch kader**

### *1.1 Het leren van leraren en het belang van een leven lang leren*

Uit onderzoek naar het leren van leraren blijkt dat hun voortdurende professionele ontwikkeling een belangrijke factor is voor de kwaliteit van het onderwijs (Darling-Hammond, 2005; Fullan, 2007). Leraren moeten dus blijven professionaliseren om het tempo van kennisontwikkeling op het gebied van vakinhoud, pedagogiek en didactiek bij te houden. Kennis van ICT is hierbij een belangrijke voorwaarde (Onderwijsraad, 2013; Dede, 2000; Ward, 2005). Professionaliseringsactiviteiten kunnen ook van invloed zijn op de percepties die leraren hebben met betrekking tot het vertrouwen in eigen kunnen en werktevredenheid (OECD, 2014).

Voortdurende professionalisering oftewel, een leven lang leren, gaat over de transitie van de fase waarin mensen worden opgeleid naar de fase van een werkend leven dat daarop volgt en waarin ze enkele decennialang hun kennis toepassen. Leren en werken lopen hier in elkaar over in een vorm van kenniscirculatie (WRR, 2013). Een leven lang leren wordt vaak verward met een leven lang opleiden (Klink, 2012)., terwijl er juist veel op informele wijze wordt geleerd in het kader van de beroepsloopbaan tijdens het werk zelf (Bolhuis & Simons, 2011; Borghans, Fouarge & De Grip, 2011). Globaal gaat het om alle formele, informele en non-formele leeractiviteiten die gedurende het hele leven ontplooid worden om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verbeteren (Colleta, 1996 in Dungen & Smit, 2010; Kessel, Rens & Vrieze, 2010; Tuijnman & Boström, 2002).

Voor het behalen van een lesbevoegdheid volgen leraren een lerarenopleiding die voldoet aan wettelijke inhouden en kwaliteitseisen die afgesloten wordt met een officieel diploma of certificaat. Het gaat hier over formeel leren waarbij het leren wettelijk gereguleerd is. Leraren leren ook op de werkplek zelf door werkervaringen en het uitvoeren van verschillende taken en interacties met collega's. Dit wordt informeel leren genoemd. Vaak gebeurt dit op een spontane ongeorganiseerde manier omdat leraren dit interessant of leuk vinden.

Marsick en Watkins (1990, 2001) onderscheiden drie typen van informeel leren:

1. Instrumenteel leren (instrumental learning): gericht op werk en gericht op verbeteren van competenties en vaardigheden of het verhogen van productiviteit.
2. Interactief leren (dialogic learning): leren over de organisatie en de relatie die iemand heeft tot deze organisatie.
3. Reflectief leren (self reflective learning): zichzelf beter begrijpen in de context van de werkomgeving; vertrouwen, omgaan met autoriteit, opvattingen/ normen/ waarden ten opzichte van de werkomgeving.

Pedagogische praktijken waarbij werknemers samenwerken in omstandigheden waarin zij dingen van elkaar leren vallen onder non-formeel leren. Vaak ontstaan deze op informele en ongeplande wijze maar zijn dit wel bewuste, intentionele en expliciete activiteiten waarbij kennis en vaardigheden worden gedeeld (Tynjälä, 2008, 2013). Leraren leren ook non-formeel door het deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten in het kader van coaching/intervisie, onderwijskunde, medezeggenschap, ICT of andere specifieke vaardigheden die nodig zijn voor het optimaliseren van hun functioneren (Van den Dungen & Smit, 2010). Behalve deze werkgerelateerde activiteiten, vallen ook op maatschappelijke participatie gerichte activiteiten en activiteiten die primair gericht zijn op persoonlijke ontplooiing (Doets, Van Esch, Houtepen, Visser en De Sousa, 2008) hieronder.

### *1.2 De professionele ruimte van leraren*

Voor de kwaliteit van het onderwijs is de leraar de meest bepalende factor (Diepstraten & Martens, 2013; McKinsey & Company, 2007). Leraren hebben behalve een krachtige ook de meeste invloed op het leerproces van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2012; Hattie, 2012). De persoonlijke professionaliteit van de leraar bepaalt in belangrijke mate de kwaliteit van handelen in de beroepspraktijk en daarmee de onderwijskwaliteit (Onderwijsraad, 2013). Leraren moeten daarom optimaal gebruik maken van hun eigen professionele ruimte om te zorgen dat leerlingen goed blijven leren en presteren. Professionele ruimte wordt gezien als de basis voor professionalisering in relatie tot schoolverbetering (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Professionele ruimte wordt hier niet gezien als een doel op zich, maar als een manier om professionele doelen te bereiken zoals meer waardering, meer eigenaarschap, verbetering van de motivatie en professionalisering van leraren (Hulsbos et al., 2012; Thijssen, Bruining & de Koning, 2014).

Een conceptueel model dat behulpzaam kan zijn bij het onderzoek naar de bekwaamheidsontwikkeling en het beschrijven van professionele ruimte van leraren is ontwikkeld door De Brabander en Martens (De Brabander & Martens, 2010; Uijtewaal & De Brabander, 2012) aan de hand van verschillende motivatietheorieën. Een van deze theorieën is de zelfbepalingstheorie (Ryan & Deci, 2000). De zelfbepalingstheorie is een omvangrijke motivatietheorie die er vanuit gaat dat er voor persoonlijke ontwikkeling en optimaal functioneren eerst belangrijke psychologische basisbehoeften bevredigd moeten worden. Deze basisbehoeften zijn autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en verbondenheid *en* saamhorigheid. Kennis over deze behoeftebevrediging maakt het mogelijk om gedragsregulaties en doeloriëntaties van de motivatie van leraren te begrijpen binnen dit theoretisch kader. Verder kunnen deze basisbehoeften verklaren waarom job-design, waaronder de vormgeving van professionele ruimte, een belangrijke impact heeft op het functioneren van werknemers (Janke, Nitsche & Dickhauser, 2015; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte et al., 2008).



Van deze basisbehoeften is autonomie de mate van vrijheid die de leraar ervaart om zelf beslissingen te nemen in het uitvoeren van activiteiten en de mate waarin hij/zij het gevoel heeft de regie in eigen hand te hebben met betrekking tot de keuze en uitvoering van activiteiten. Deze ruimte die een leraar heeft om zijn of haar expertise te benutten om de onderwijskwaliteit op peil te houden en/of te verbeteren en daarbij maatwerk kan bieden aan leerlingen wordt gezien als een belangrijk kenmerk van professionele ruimte. Met name de ruimte om te beslissen over de onderwijsinhoud, de onderwijsinrichting en de professionele ontwikkeling (Ministerie van OCW & VO-Raad, 2014; Onderwijscoöperatie, 2013).

Uitvoerbaarheid/competentie is de ervaren toegankelijkheid van de noodzakelijke bronnen en gelegenheden voor het benutten van de eigen capaciteiten en een succesvolle uitvoering afgewogen met het geschatte vermogen van elke factor die de haalbaarheid van het gedrag positief of negatief kan beïnvloeden (De Brabander & Martens, 2010). Uitvoerbaarheid is het vertrouwen in eigen capaciteit en acties waarbij het belangrijk is om interactief en doeltreffend met de sociale omgeving om te gaan (Deci & Ryan, 2000; White, 1959). Het gevoel van competentie is behulpzaam voor de ontwikkeling van leraren en verbetert het vermogen om zich flexibel aan te passen aan veranderende omgevingen (Van den Broeck, De Witte, Vansteenkiste, Lens & Andriessen, 2009). Voor het benutten van professionele ruimte moeten leraren zelf initiatief kunnen nemen om acties uit te kunnen voeren. Vaak zijn leraren uitvoerder van door anderen bedacht beleid waardoor leraren zelf geen initiatief meer nemen en geen eigenaarschap ervaren (Hulsbos et al., 2012; Kessels, 2012; Thijssen et al., 2014).

De saamhorigheid & verbondenheid is de sociale steun die de docent hierbij ervaart van collega's, leerlingen en de school. Leraren moeten voor het benutten en creëren van professionele ruimte verbindingen aangaan met de doelen van anderen buiten de klas en kunnen omgaan met de machtsverhoudingen binnen hun schoolnetwerk. Dit gebeurt doormiddel van een professionele dialoog: gesprekken, interactie en dialoog tussen verschillende organisatielagen wat wordt gezien als een belangrijk middel om te leren van de eigen praktijk (Bruining et al., 2013; Ministerie van OCW & PO-Raad, 2012).

Feitelijk beschrijven de componenten van de zelfbepalingstheorie gezamenlijk de kenmerken van de professionele ruimte waarin leraren hun werk verrichten en hun professionalisering vormgeven (Kessels, 2012).

### *1.3 Professionele ruimte en de deelname aan professionele activiteiten*

Professionele ruimte, hier gedefinieerd als ervaren autonomie, ervaren uitvoerbaarheid/competentie en ervaren verbondenheid & saamhorigheid, in relatie met deelname aan professionaliseringsactiviteiten is weinig onderzocht. Deze ervaren basisbehoeften zijn vooral onderzocht naar de invloed op het gezond functioneren en de ontwikkeling van intrinsieke motivatie. Recentelijk zijn er meer onderzoeken waarin de directe relatie tussen elementen afzonderlijk of verwante concepten van deze basisbehoeften en diverse werkgerelateerde uitkomsten zijn onderzocht (Dysvik & Kuvaas, 2008, 2009; Marescaux, Winne & Sels, 2013).

De verwachting is dat meer professionele ruimte in de vorm van ervaren autonomie, ervaren uitvoerbaarheid/competentie en ervaren verbondenheid & saamhorigheid op het werk en tijdens het professionaliseren op het werk, leidt tot meer deelname aan professionaliseringsactiviteiten. De professionele ruimte op het werk en de professionele ruimte tijdens het professionaliseren op het werk worden apart onderzocht. De reden hiervoor is dat er een onderscheid gemaakt wordt tussen werkzaamheden die bij de uitoefening van het leraarsberoep horen (zoals lesgebonden taken, schooltaken) en professionaliseringsactiviteiten voor het werk die expliciet tot doel hebben de kwaliteit van de beroepsuitoefening als leraar te verbeteren en te waarborgen en gericht zijn op deskundigheidsbevordering (Registerleraar.nl, 2012). De verwachting is dat beiden belangrijk zijn voor de deelname aan professionaliseringsactiviteiten.

In een recentelijk vergelijkbaar onderzoek van Janke, Nitsche & Dickhauser (2015) is de relatie tussen de ervaren basisbehoeftebevrediging en de werkgerelateerde leerdoeloriëntatie van leraren onderzocht. Hierin werd gesteld dat uit de ervaren bevrediging van de basisbehoeften gezamenlijk, de werkgerelateerde leerdoeloriëntatie van leraren voorspeld kan worden. Deze relatie is ook voor de ervaren basisbehoeften van autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid afzonderlijk onderzocht. Onderzoeksresultaten onthulden een positieve relatie tussen de ervaren basisbehoeftebevrediging en de werkgerelateerde leerdoeloriëntatie van leraren op de werkvloer. Dit was ook het geval voor de relatie tussen de ervaren basisbehoeften afzonderlijk en de werkgerelateerde leerdoeloriëntatie van leraren.

In het onderzoek zijn de werkgerelateerde leerdoeloriëntatie en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten synoniem aan elkaar. Geconcludeerd werd dat het motiveren van leraren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten weinig zin heeft als de basisbehoeftebevrediging van leraren niet in overweging genomen wordt.

#### *1.4 De leerbereidheid van docenten*

De manier waarop docenten professionaliseren wordt beïnvloed door de leerbereidheid van leraren. Leerbereidheid is het gevolg van een op groei gerichte *mindset* waarbij men ervan overtuigd is dat intelligentie of de karakteristiek in kwestie door oefening en/of moeite verder ontwikkeld kan worden. Binnen dat denkkader vindt men dat inspanning erbij hoort, haalt men inspiratie uit prestaties van anderen, staat men open voor kritiek en bijt men door bij faalervaringen (Dweck, 1999; Dweck & Yeager, 2012). Voordat leraren deelnemen aan leer- of professionaliseringsactiviteiten moet er sprake zijn van een bereidheid tot leren (Van Eekelen, Vermunt & Boshuizen, 2006). Leraren die bereid zijn om te leren beseffen dat voor het vervullen van belangrijke functies en/of het bereiken van doelen en ambities professionalisering noodzakelijk is om bepaalde vaardigheden en competenties te verwerven. Deze leerbereidheid speelt een belangrijke rol in het beslissingsproces om uiteindelijk deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten (Kyndt & Baert, 2013). Leraren die meer behoefte hebben om te professionaliseren hebben meer het gevoel dat professionaliseringsactiviteiten impact hebben op hun werk. De behoefte die leraren ervaren om te professionaliseren kan gezien worden als een indicator van motivatie. Gemotiveerde leraren hebben meer vertrouwen in eigen kunnen, experimenteren meer, zijn meer bereid om te leren, presteren beter en zijn volhardend (OECD, 2014; Ryan & Deci, 2000; Scheerens, 2009). De motivatie van leraren geeft in belangrijke mate de bereidheid om te leren weer (Gorozidis & Papaioannou, 2014).

De zelfbepalingstheorie van Ryan & Deci (2000) spreekt van intrinsieke en extrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie verrichten mensen activiteiten omdat ze dit plezierig vinden en niet omdat er een externe beloning tegenover staat of het gevolg is van dwang. Docenten die intrinsiek gemotiveerd zijn om te professionaliseren en zich blijvend ontwikkelen, zijn meer bereid om te leren en voelen een interne behoefte of drang om aan de slag te gaan. Van extrinsieke motivatie is sprake als mensen een activiteit ondernemen om een van die activiteit onderscheidbaar gevolg te verwerven of te vermijden. De nadruk ligt op een externe beloning zoals een toetscijfer of financiële vergoeding. Echter, intrinsiek gemotiveerde activiteiten kunnen extern gemotiveerde gevolgen met zich meebrengen en andersom (De Brabander & Martens, 2014; Van den Broeck et al., 2009). Iemand die bijvoorbeeld piano spelen leuk vindt kan daar eventueel ook een inkomen mee verdienen en iemand die voor zijn beroep een vak leert kan daar ook plezier aan beleven.

Intrinsieke en extrinsieke motivatie sluiten elkaar niet altijd uit. Zo onderscheiden Ryan en Deci (2000) tussenvormen van extrinsieke motivatie die oplopen van gecontroleerde motivatie naar autonome motivatie. De meest extrinsieke vorm is externe regulatie waarbij het gedrag compleet gestuurd wordt

door factoren buiten het individu om. De bedoeling is om aan externe vereisten te voldoen zoals een beloning of om straf te vermijden. Een wat minder extrinsieke vorm is geïntrojecteerde regulatie waarbij men zichzelf onder druk zet om een bepaalde activiteit uit te voeren. In dit geval komt de druk en controle dus niet van buiten uit, maar vanuit zichzelf. Externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie vallen onder gecontroleerde motivatie omdat zij gepaard gaan met gevoelens van druk, verplichting en controle. Extrinsieke motivatie leidt tot minder optimaal functioneren, minder zelfontplooiing en een afnemende bereidheid om zichzelf te ontwikkelen of deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Van den Broeck et al., 2009; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009). Meer intrinsieke vormen zijn geïdentificeerde regulatie en geïntegreerde regulatie, hoewel de laatste nog steeds onder extrinsieke motivatie valt. Hoewel geïntegreerde regulatie veel gemeen heeft met intrinsieke motivatie wordt dit toch gezien als extrinsiek omdat er andere doelen worden nagestreefd dan het eigen plezier (Ryan & Deci, 2000, p.73). Hierbij wordt de activiteit gedaan omdat men het zelf wil en men handelt zonder enige dwang of druk te ervaren. Bij geïdentificeerde regulatie heeft de persoon zich geïdentificeerd met de persoonlijke waarde van het gedrag en heeft de regulatie dus als een deel van zichzelf aanvaard. Bij geïntegreerde regulatie is het gedrag volledig geïntegreerd en wordt een activiteit uitgevoerd omdat ze past binnen het waardenkader van het individu.

Geïdentificeerde regulatie, geïntegreerde regulatie en intrinsieke motivatie vallen onder autonome motivatie. Autonomo gemotiveerde studenten zijn minder afgeleid tijdens het leren, plannen studieactiviteiten beter, verwerken de lesstof dieper, voelen zich beter, zijn minder faalangstig en presteren beter (Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005). Autonome motivatie is ook een voorspeller voor de deelname aan professionaliseringsactiviteiten door docenten (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Jansen in de Wal et al., 2014). Autonome motivatie wordt in dit onderzoek gezien als de bereidheid om te leren (leerbereidheid).

In veel onderzoeken worden geïdentificeerde, geïntegreerde en intrinsieke vormen van regulatie gecombineerd tot een compositie van autonome motivatie (Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000). Bij de Schoolse Zelfregulatie Vragenlijst (Vansteenkiste et al. 2009) die in dit onderzoek wordt gebruikt voor het meten van gecontroleerde en autonome motivatie wordt de geïntegreerde regulatie niet apart gemeten maar vormt het een onderdeel van geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie die samen onder autonome motivatie vallen. Hoewel er theoretisch een onderscheid is te maken tussen intrinsieke motivatie en de meest autonome vorm van extrinsieke motivatie (geïntegreerde regulatie) is dit in de praktijk niet relevant (Ten Cate, Kusurkar & Williams, 2011). Een andere reden is dat bij zelfrapportages er moeilijk een onderscheid te maken is tussen geïdentificeerde en geïntegreerde motivaties (Gagné et al., 2010; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2006).

### *1.5 De leerbereidheid van docenten, professionele ruimte en de deelname aan professionele activiteiten*

Van autonome motivatie (leerbereidheid) en gecontroleerde motivatie wordt een modererende invloed verwacht op de relatie tussen professionele ruimte en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Onderzoeken waarbij vergelijkbare concepten en de rol van motivatie werden onderzocht waren vooral gericht op de mediërende rol van motivatie (Dysvik & Kuvaas, 2008). Echter verschillende onderzoekers geven aan dat motivatie als moderator juist onderzocht moet worden in gevallen waar motivatie het leerproces beïnvloedt (Deci & Moller, 2005; Kraiger & Ford, 2007). In dit geval tussen de relatie ervaren professionele ruimte en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten.

In overeenstemming hiermee wordt verwacht dat docenten die meer bereid zijn om te leren meer professionele ruimte ervaren en vaker deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Van docenten die niet of minder bereid zijn om te leren wordt de relatie tussen professionele ruimte en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten minder positief gezien. In een vergelijkbaar onderzoek van Kuvaas & Dysvik (2011) is de modererende werking van intrinsieke motivatie onderzocht op de relatie tussen ervaren autonomie op het werk en arbeidsperformance. Hierin werd gesteld dat werknemers die meer intrinsiek gemotiveerd waren, meer gedreven waren en de ervaren autonomie omzetten in betere arbeidsperformance (arbeidsinspanning en werkkwaliteit). Dit zou resulteren in meer arbeidsinspanning en werkkwaliteit. Aan de andere kant werd verwacht dat de relatie tussen ervaren autonomie en arbeidsperformance minder positief was bij werknemers die minder intrinsiek gemotiveerd waren. Verminderde intrinsieke motivatie wordt gezien als de fase waarin meer gecontroleerde motieven, zoals sociale normen of sociale druk, beweegredenen vormen om acties te ondernemen (Kuvaas, Buch, & Dysvik, 2012). Onderzoekresultaten onthulden dat de relatie tussen ervaren autonomie en werkkwaliteit inderdaad gemodereerd werd door intrinsieke motivatie. Dit is met name interessant omdat de deelname aan professionaliseringsactiviteiten en arbeidsperformance verwante begrippen zijn. Arbeidsperformance kan gezien worden als de fase die logischerwijs volgt na de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Vanuit deze resultaten wordt daarom in dit onderzoek verwacht dat werknemers die meer intrinsiek gemotiveerd zijn, meer gedreven zijn, de ervaren autonomie om te zetten in meer deelname aan professionaliseringsactiviteiten.

Wat betreft de modererende werking van intrinsieke motivatie op de relatie tussen de uitvoerbaarheid/competentie en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten hebben Kuvaas & Dysvik (2009) in een vergelijkbaar onderzoek de modererende werking onderzocht van intrinsieke motivatie op de relatie tussen ervaren investeringen in werknemer ontwikkeling en arbeidsperformance (arbeidsinspanning, werkkwaliteit en gedrag ten behoeve van de organisatie). Ervaren investeringen in werknemer ontwikkeling en uitvoerbaarheid zijn verwante begrippen omdat werknemers die meer gebruik

maken van geboden opleidingsmogelijkheden, nieuwe competenties vergaren en hun vaardigheden up-to-date houden, meer voldoening ervaren op het gebied van uitvoerbaarheid/competentie dan werknemers die deze mogelijkheden niet ervaren (Dysvik & Kuvaas, 2009; Koster, Grip & Fouarge, 2011). In dit onderzoek werd verondersteld dat werknemers die meer intrinsiek gemotiveerd waren, meer gedreven waren, de ervaren investeringen in werknemer ontwikkeling meer omzetten in betere arbeidsperformance. Dit zou resulteren in meer arbeidsinspanning, werkkwaliteit en gedrag ten behoeve van de organisatie. Aan de andere kant werd verwacht dat de relatie tussen ervaren investeringen in werknemer ontwikkeling en arbeidsperformance minder positief was bij werknemers die minder intrinsiek gemotiveerd waren. Onderzoeksresultaten onthulden dat de relatie tussen ervaren investeringen in werknemer ontwikkeling en gedrag ten behoeve van de organisatie gemodereerd werd door intrinsieke motivatie. Eerder werd al aangegeven dat de deelname aan professionaliseringsactiviteiten en arbeidsperformance (waaronder gedrag ten behoeve van de organisatie) verwante begrippen zijn omdat arbeidsperformance gezien kan worden als de fase die logischerwijs volgt na de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Vanuit deze resultaten wordt daarom in dit onderzoek verwacht dat werknemers die meer intrinsiek gemotiveerd zijn, meer gedreven zijn, de ervaren uitvoerbaarheid/competentie om te zetten in meer deelname aan professionaliseringsactiviteiten.

Ten slotte over de modererende werking van intrinsieke motivatie op de relatie tussen ervaren saamhorigheid & verbondenheid en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten hebben Dysvik en Kuvaas (2008) in een vergelijkbaar onderzoek de modererende werking van intrinsieke motivatie op de relatie tussen ervaren opleidingsmogelijkheden en werknemersbevindingen (taakuitvoering, gedrag ten behoeve van de organisatie en de intentie om te vertrekken) onderzocht. Vooral gedrag ten behoeve van de organisatie zegt veel over de ervaren saamhorigheid & verbondenheid in een organisatie omdat het bijdraagt aan de socialisatie van werknemers in de organisatie. Hulpzaamheid is inherent aan interpersoonlijk gedrag en draagt dus bij aan de saamhorigheid & verbondenheid door de aanmoediging van gehechtheid naar anderen toe, positieve responsen van anderen, sociale cohesie of intimiteit (Weinstein & Ryan, 2010).

In het onderzoek van Dysvik en Kuvaas (2008) werd gesteld dat werknemers die meer intrinsiek gemotiveerd waren, meer gedreven waren, om de ervaren opleidingsmogelijkheden om te zetten in een verbetering van werknemersbevindingen. Dit zou resulteren in een betere taakuitvoering, meer gedrag ten behoeve van de organisatie en een verminderde intentie om te vertrekken. Aan de andere kant werd verwacht dat de relatie tussen ervaren opleidingsmogelijkheden en werknemersbevindingen minder positief was bij werknemers die minder intrinsiek gemotiveerd waren. Onderzoeksresultaten onthulden dat in eerste instantie de relatie tussen ervaren opleidingsmogelijkheden en gedrag ten behoeve van de

organisatie gemodereerd werd door intrinsieke motivatie. Echter, bij een kritische nabeschouwing werd deze relatie ook andersom onderzocht wat leidde tot een vergelijkbaar patroon als de verwachte resultaten. De conclusie was dat gedrag ten behoeve van de organisatie of de bevrediging van basisbehoeften zoals saamhorigheid & verbondenheid ook kan leiden tot meer ervaren opleidingsmogelijkheden. Ook ander onderzoek waarbij de directe relatie tussen saamhorigheid & verbondenheid en vergelijkbare concepten met betrekking tot professionalisering werden onderzocht leverde significante resultaten op (Jansen in de Wal et al., 2014; Janke et al., 2015).

Dit is met name interessant omdat de deelname aan professionaliseringsactiviteiten en ervaren opleidingsmogelijkheden verwante begrippen zijn. Ervaren opleidingsmogelijkheden kan gezien worden als de fase die logischerwijs plaatsvindt voor de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Vanuit deze resultaten wordt daarom in dit onderzoek verwacht dat werknemers die meer intrinsiek gemotiveerd zijn, meer gedreven zijn, de ervaren saamhorigheid & verbondenheid om te zetten in meer deelname aan professionaliseringsactiviteiten.

Wat betreft de modererende werking van gecontroleerde motivatie op de relatie tussen ervaren professionele ruimte en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten hebben Kuvaas, Buch en Dysvik (2012) in een onderzoek met vergelijkbare concepten de modererende werking van de perceptie van werknemers op economische uitwisseling op de relatie tussen ervaren trainingsintensiteit en kennisdeling onderzocht. De perceptie van werknemers op economische uitwisseling wordt hier gezien als een economische korte termijn relatie gericht op gecontroleerde motieven op basis van discrete afspraken tussen werkgever en werknemer. In het onderzoek wordt expliciet aangegeven dat juist extrinsieke of gecontroleerde motivatie voortvloeit vanuit deze economische relatie. Van deze werknemers wordt verwacht dat zij buiten hun formele rol minder deelnemen aan extra activiteiten ten behoeve van de organisatie (Shore, Tetrick, Lynch, & Barksdale, 2006; Song, Tsui, & Law, 2009).

Trainingsintensiteit wordt in dit onderzoek gelinkt aan uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid. Werknemers socialiseren tijdens extensieve trainingen omdat ze waarden, normen, concepten, jargon en de wijze van uitvoering internaliseren met betrekking tot het delen van kennis (Cabrera & Cabrera, 2006).

In dit onderzoek (Kuvaas, Buch en Dysvik, 2012) werd gesteld dat werknemers waarvan de perceptie minder gericht was op economische uitwisseling effectiever waren in het omzetten van de ervaren trainingsintensiteit in meer kennisdeling dan collega's waarvan de perceptie meer gericht was op economische uitwisseling. Onderzoekresultaten onthulden dat de relatie tussen ervaren trainingsintensiteit en kennisdeling inderdaad gemodereerd werd door de perceptie op economische uitwisseling. Met name bij een perceptie die minder gericht was op economische uitwisseling.

Dit is met name interessant omdat de deelname aan professionaliseringsactiviteiten en kennisdeling in de organisatie verwante begrippen zijn. In het onderzoek staat kennisdeling ook synoniem aan de deelname in formele en informele professionaliseringsactiviteiten.

Vanuit deze resultaten wordt daarom in dit onderzoek verwacht dat werknemers die meer extrinsiek gemotiveerd zijn, minder gedreven zijn, de ervaren autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid om te zetten in meer deelname aan professionaliseringsactiviteiten.

### *1.6 Vraagstelling en hypothesen*

Aan de hand van de drie basisbehoeften voor motivatie (Ryan & Deci, 2000) wordt de centrale vraag vanuit motivatie- en gedragstheoretisch perspectief onderzocht. Hierbij wordt ook gekeken in welke mate docenten bereid zijn om te leren.

De centrale vraag van dit onderzoek is:

*Wat is de relatie tussen ervaren professionele ruimte van docenten en hun deelname aan professionele activiteiten?*

Deze centrale vraag wordt in deze masterthesis uitgewerkt aan de hand van de volgende deelvragen:

- 1. In welke mate ervaren docenten professionele ruimte, doen ze mee aan professionaliseringsactiviteiten en zijn ze bereid om te leren?*
- 2. In welke mate heeft de professionele ruimte die docenten ervaren invloed op hun deelname aan professionaliseringsactiviteiten?*
- 3. In welke mate heeft de autonome motivatie (leerbereidheid) van docenten invloed op de relatie tussen professionele ruimte en hun deelname aan professionaliseringsactiviteiten?*
- 4. In welke mate heeft de gecontroleerde motivatie van docenten invloed op de relatie tussen professionele ruimte en hun deelname aan professionaliseringsactiviteiten?*

De hypothesen behorende bij deelvragen 2 tot en met 4 zijn:

- 2. Er is een positieve samenhang tussen de ervaren professionele ruimte en de mate waarin docenten deelnemen aan professionele activiteiten.*
- 2.1 Er is een positieve samenhang tussen de ervaren autonomie en de mate waarin docenten deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten.*
- 2.2 Er is een positieve samenhang tussen de ervaren uitvoerbaarheid/competentie en de mate waarin docenten deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten.*
- 2.3 Er is een positieve samenhang tussen de ervaren saamhorigheid & verbondenheid en de mate waarin docenten deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten.*



*3. Autonome motivatie (geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie) heeft een modererende werking op de relatie tussen de ervaren professionele ruimte (autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en sociale steun) en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. De relatie tussen de ervaren professionele ruimte en deelname aan professionaliseringsactiviteiten is sterker naarmate de autonome motivatie hoger is.*

*3.1 De relatie tussen de ervaren autonomie en deelname aan professionaliseringsactiviteiten is sterker naarmate de autonome motivatie hoger is.*

*3.2 De relatie tussen de ervaren uitvoerbaarheid/competentie en deelname aan professionaliseringsactiviteiten is sterker naarmate de autonome motivatie hoger is.*

*3.3 De relatie tussen ervaren saamhorigheid & verbondenheid en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten is sterker naarmate de autonome motivatie hoger is.*

*4. Gecontroleerde motivatie (externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie) heeft een modererende werking op de relatie tussen de ervaren professionele ruimte (autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en sociale steun) en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. De relatie tussen de ervaren professionele ruimte en deelname aan professionaliseringsactiviteiten is zwakker naarmate de gecontroleerde motivatie hoger is.*

*4.1 De relatie tussen de ervaren autonomie en deelname aan professionaliseringsactiviteiten is zwakker naarmate de gecontroleerde motivatie hoger is.*

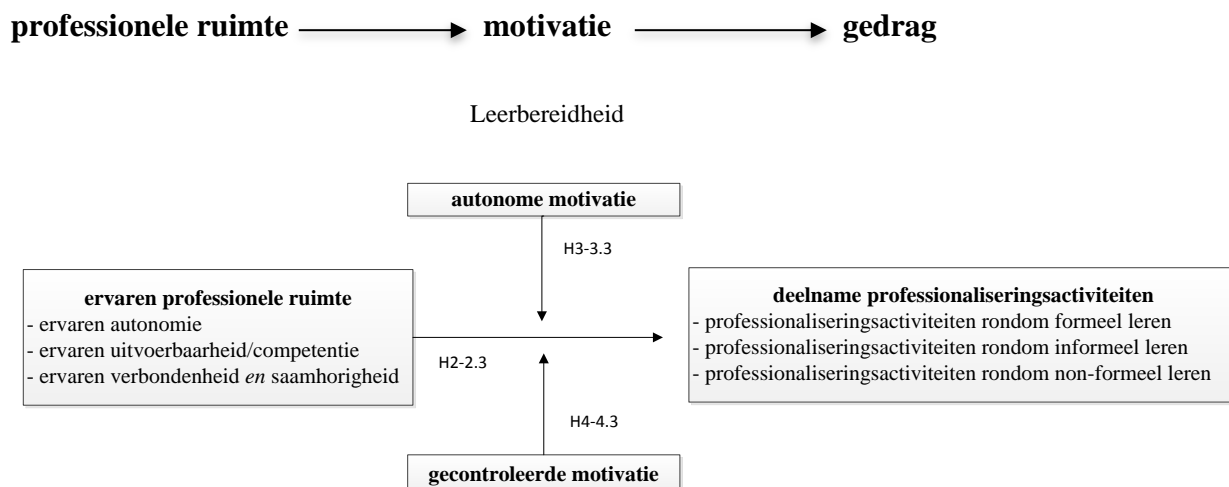
*4.1 De relatie tussen de ervaren uitvoerbaarheid/competentie en deelname aan professionaliseringsactiviteiten is zwakker naarmate de gecontroleerde motivatie hoger is.*

*4.3 De relatie tussen ervaren saamhorigheid & verbondenheid en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten is zwakker naarmate de gecontroleerde motivatie hoger is.*

Deelname aan professionaliseringsactiviteiten als afhankelijke variabele wordt in verband gebracht met autonome en gecontroleerde motivatie (modererende variabelen) en de ervaren professionele ruimte van docenten (onafhankelijke variabele).

Onder deelname aan professionaliseringsactiviteiten vallen alle formele, informele en non-formele leeractiviteiten ter bevordering van de professionele ontwikkeling van leraren. Het gaat bij professionele ontwikkeling erom het primaire proces van lesgeven en leren te bevorderen en om de professionele ontwikkeling in termen van nieuwe secundaire rollen in school (Scheerens, 2009). Hierbij fungeert de leraar bijvoorbeeld als onderzoeker, als ontwerper en als coach (Beishuizen, 2004; Coonen, 2005a in Windmuller, 2012). Traditioneel gezien gaat het om bij- en nascholing in de vorm van opleidingen en trainingen en door in school georganiseerde professionaliseringsactiviteiten waarbij steeds meer nadruk

komt te liggen op informele vormen van leren zoals het leren op de werkplek (Kwakman, 1999). In dit onderzoek zijn zowel de formele, informele en non-formele professionaliseringsactiviteiten opgenomen. De hypothesen staan samengevat in Figuur 1.



*Figuur 1. Conceptueel model*

## 2. METHODE

De deelvragen en hypothesen zijn cross-sectioneel onderzocht door middel van een survey. Respondenten hebben eenmalig een digitale vragenlijst ter invulling voorgelegd gekregen.

### 2.1 Onderzoeksgroep

Voor de survey is gebruik gemaakt van een online tool (ThesisTools) en daarvoor is een populatie van 461 leraren benaderd tussen de 18 en 67 jaar van verschillende scholen uit het voortgezet openbaar onderwijs Zwolle en regio. Hiervan hebben 201 personen de lijst ingevuld en geretourneerd, een respons van 43 procent. Hiervan bleef 34 procent over omdat van deze groep 44 personen de vragenlijsten niet goed/volledig hadden ingevuld. Deze personen werden niet betrokken bij het onderzoek. De onderzoeksgroep (zie Bijlage A) bestond uit 81 vrouwen en 76 mannen die werkzaam zijn als docent of hiervoor in opleiding zijn. Deze verhouding komt redelijk overeen met de landelijke populatie (Stamos, 2015). De gemiddelde leeftijd is 45 jaar, de jongste is 23 jaar en de oudste 67 jaar. Het overgrote deel heeft een hogere beroepsopleiding of wetenschappelijk onderwijs gevolgd. De laagst voorkomende

opleiding was middelbaar beroepsonderwijs en de hoogste wetenschappelijk onderwijs. Het gemiddeld aantal werkzame jaren was 18 jaar ( $SD = 11$ ). De werktijdsfactor (fte) van de populatie varieerde van 0,03 fte tot 1,1 fte met een gemiddelde van 0,8 fte ( $SD = 0,19$ ).

## 2.2 Procedure

Een aantal docenten kreeg vooraf een conceptversie van de enquête met de vraag deze kritisch te checken op taalfouten, opbouw, duidelijkheid, omvang en eventuele suggestiviteit waarna deze na revisie in gebruik werd genomen. Vervolgens werd toestemming gevraagd aan de directies van de verschillende scholen voor het benaderen van de docenten. Na accordering werd een mail gestuurd aan de deelnemers met informatie over professionele ruimte, het onderzoek naar professionele ruimte en het belang daarvan voor de deelnemer, de school, het onderwijs en de onderzoeker zelf. Dus de doelen en het belang van het onderzoek zijn uitgelegd vanuit het perspectief van de onderzoeker, de docent en vanuit arbeidsperspectief. Hierbij werd uitgelegd dat de anonimiteit en vertrouwelijkheid gewaarborgd werd met daarbij een emailadres voor eventuele vragen.

Vervolgens kwam een korte instructie over de survey met daarbij een link naar de vragenlijst.

Na een week volgde een herinnering met daarin een vriendelijk verzoek om de vragenlijst in te vullen en een laatste verzoek volgde na de tweede herinnering waarbij een deadline wordt aangegeven.

## 2.3 Meetinstrumenten

Door middel van een vragenlijst (zie Bijlage D) zijn de ervaren professionele ruimte, leerbereidheid en gecontroleerde motivatie en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten van docenten vastgesteld (deelvraag 1, 2, 3 en vier). Voor de survey is gebruik gemaakt van verschillende vragenlijsten. Voor het vaststellen van de professionele ruimte is gebruik gemaakt van twee aangepaste versies van de CAR vragenlijst (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens & Lens, 2010) namelijk voor het meten van professionele ruimte op het werk en professionele ruimte tijdens het professionaliseren op het werk. Hierin wordt door middel van een 5-punts Likertschaal bevraagd hoe docenten autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid beleven. De antwoordmogelijkheden variëren van 1 = helemaal mee oneens tot 5 = helemaal mee eens en bestond na factor analyse in totaal uit 33 vragen. De betrouwbaarheid van de schalen, geïndexeerd met de Cronbach's alpha was goed. Voor autonomie op het werk (6 items)  $\alpha = .82$ , voor competentie/uitvoerbaarheid op het werk (5 items)  $\alpha = .72$  en voor saamhorigheid & verbondenheid op het werk (6 items)  $\alpha = .83$ . Voor autonomie tijdens het professionaliseren op het werk (5 items)  $\alpha = .84$ , voor competentie/uitvoerbaarheid tijdens het

professionaliseren op het werk (6 items)  $\alpha = .82$  en voor saamhorigheid & verbondenheid tijdens professionaliseren op het werk (5 items)  $\alpha = .80$ .

Voor het vaststellen van de leerbereid is de Zelf Regulatie Vragenlijst (Vansteenkiste et al. 2009) gebruikt. Door middel van een samenvoeging van de schalen geïdentificeerde regulatie/ persoonlijk belang en intrinsieke motivatie/plezier is de autonome motivatie gemeten. Met een samenvoeging van de schalen externe regulatie/ externe druk en geïntrojecteerde regulatie/ interne druk is de gecontroleerde motivatie gemeten (Van den Broeck et al., 2010). Voor beide wordt een 5-punts Likertschaal gebruikt.

De antwoordmogelijkheden variëren van 1 = helemaal niet belangrijk tot 5 = helemaal wel belangrijk. Van deze vragenlijst zijn na factoranalyse 16 items (8 items per motivatietype) gebruikt. De Cronbach's alpha was wederom goed. Voor autonome motivatie was  $\alpha = .89$ . en voor gecontroleerde motivatie  $\alpha = .85$ .

De deelname aan professionaliseringsactiviteiten is gemeten door middel van een aangepaste versie van de TPD@Work scale (Evers, Kreijns & Van der Heijden, 2015). Aan de vragenlijst zijn extra items toegevoegd die formele professionaliseringsactiviteiten meten en items die non-formele professionaliseringsactiviteiten meten. Hieruit zijn drie schalen geconstrueerd die (1) professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren, (2) professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren en (3) professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren meten (zie Bijlage 3). In de TPD@Work scale wordt door middel van een 4-punts Likertschaal gevraagd hoe vaak docenten bepaalde professionaliseringsactiviteiten verricht hebben het afgelopen schooljaar. De antwoordmogelijkheden variëren van 1 = (bijna) nooit tot 4 = vaak. De betrouwbaarheid van de vragenlijst na factor analyse, geïndexeerd met de Cronbach's alpha, was voor professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren (5 items) voldoende ( $\alpha = .66$ ), voor professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren (8 items) goed ( $\alpha = .86$ ) en voor professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren (6 items) eveneens goed ( $\alpha = .81$ ).

#### *2.4 Analyses*

De data zijn geanalyseerd in verschillende fasen. Eerst werd een factoranalyse (principale componenten analyse met Oblimin rotatie,  $\delta = 0$ ) uitgevoerd om te bepalen of de vragen met elkaar een component konden vormen. Factoren met eigenwaarden  $>1$  werden behouden. De resultaten daarvan zijn uitgewerkt in Bijlage C. Voor het toetsen van de hypothesen 2-2.3 wordt de samenhang tussen professionele ruimte en professionaliseringsactiviteiten berekend met een correlatieanalyse. De correlatiecoëfficiënt is de geschikte maat om deze samenhang te toetsen, want de variabelen van professionele ruimte en deelname aan professionaliseringsactiviteiten zijn van intervalniveau.

Voor het toetsen van de hypothesen 3-3.3 en 4-4.3 werden moderatieanalyses uitgevoerd. Daarvoor zijn interactietermen geconstrueerd door de gestandaardiseerde variabelen van autonome en gecontroleerde motivatie en ervaren professionele ruimte op het werk en ervaren professionele ruimte tijdens het professionaliseren met elkaar te vermenigvuldigen. De moderatieanalyses werden uitgevoerd met behulp van een hiërarchische regressieanalyse. In de eerste stap werden de controlevariabelen geslacht, leeftijd, opleidingsniveau, arbeidsjaren, werktijdsfactor en locatie opgenomen. In de tweede stap werden de hoofdeffecten van ervaren professionele ruimte op het werk en ervaren professionele ruimte tijdens het professionaliseren opgenomen en in de derde stap de modererende variabelen autonome motivatie en gecontroleerde motivatie. Tenslotte werden de interactietermen in de vierde stap toegevoegd. Op basis van de regressie-coëfficiënten zijn figuren gemaakt, waarin het moderatie-effect grafisch wordt weergegeven.

### 3. RESULTATEN

De principale componenten analyses lieten zien dat drie items van de CAR-vragenlijst en veertien items van de aangepaste TPD@work scale niet voldeden aan de criteria. Deze items zijn verwijderd voordat de uiteindelijke schalen zijn geconstrueerd. De verwijderde items zijn vermeld in Appendix 1, 2 en 3 van Bijlage C. Alle schalen lieten een acceptabele betrouwbaarheid zien die varieerde van 0.66 tot 0.89. In Tabel 1 zijn de correlaties, het aantal items per schaal met minimum en maximumscores, gemiddelden ( $M$ ), standaarddeviaties ( $SD$ ) en Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) vermeld van de predictoren en de afhankelijke variabelen. Het gemiddelde van de afhankelijke variabele 'Professionaliseren rondom formeel leren' is vrij laag ( $M = 1,67$ ), hiervan is de standaarddeviatie ook laag ( $SD = ,55$ ). Er is dus een klein aantal docenten bezig met een officiële formele opleiding.

Het gemiddelde van de predictor 'Autonomie bij het professionaliseren' ligt wat lager in verhouding tot de overige gemiddelden ( $M = 3,44$ ), maar de standaarddeviatie is het hoogst ( $SD = ,70$ ). Het gemiddelde van de predictor 'Uitvoerbaarheid/competentie tijdens het werk' ligt behoorlijk hoger dan die van de andere variabelen ( $M = 4,12$ ) en hiervan is de standaarddeviatie het laagste ( $SD = ,49$ ).

Uit de tabel blijkt dat er een significante samenhang is tussen autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid tijdens het professionaliseren op het werk en professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren. Dit verband is matig positief  $r = < .40$  en  $p < .01$ . Een toename van professionele ruimte tijdens het professionaliseren leidt tot meer deelname aan professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren en vice versa. Dit geldt niet voor professionele ruimte<sup>1</sup> tijdens het werk  $p > .05$ .

---

<sup>1</sup> *Noot:* Onder professionele ruimte wordt verstaan autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid.

Er is een significant positief verband tussen professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren en uitvoerbaarheid/competentie tijdens het werk en tijdens het professionaliseren op het werk,  $p < .01$ , saamhorigheid & verbondenheid tijdens het werk,  $p < .05$  en tijdens het professionaliseren op het werk  $p < .01$ . Dit verband is matig positief  $r = < .40$ .

Een toename van uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid tijdens het werk en tijdens het professionaliseren op het werk leidt tot meer deelname aan professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren en vice versa. Dit geldt niet voor autonomie tijdens het werk en tijdens het professionaliseren op het werk  $p > .05$ .

Autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid tijdens het werk en tijdens het professionaliseren op het werk hangen significant samen met professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren. Dit verband is matig positief voor autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid tijdens het werk en tijdens het professionaliseren op het werk  $r = < .40$  en  $p < .01$ . Een toename van professionele ruimte tijdens het werk en tijdens het professionaliseren op het werk leidt tot meer deelname aan professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren en vice versa.

TABEL 1

*Beschrijvende statistieken, correlaties en betrouwbaarheid schalen*

Variable	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
(1) Geslacht	-	-	-													
(2) Leeftijd	44,16	12,21	-,12	-												
(3) Opleiding	3,32	,48	,02	,16*	-											
(4) Arbeidsjaren	17,68	10,91	-,20*	,81**	,15	-										
(5) Werktijdsfactor	0,80	,19	-,44**	,09	-,09	,09	-									
(6) Professionaliseringsactiviteiten rondom <i>formeel leren (5)</i>	1,67	,55	,00	-,05	-,01	-,15	,02	<b>(0.66)</b>								
(7) Professionaliseringsactiviteiten rondom <i>informeel leren (8)</i>	2,48	,59	,02	-,12	,01	-,11	,11	,33**	<b>(0.86)</b>							
(8) Professionaliseringsactiviteiten rondom <i>non-formeel leren (6)</i>	2,44	,65	,06	,02	,09	,01	,09	,18*	,38**	<b>(0.81)</b>						
(9) Autonomie <i>werk (6)</i>	3,87	,62	-,13	,04	-,09	,01	,23**	,13	,12	,34**	<b>(0.82)</b>					
(10) Uitvoerbaarheid/competentie <i>werk (5)</i>	4,12	,49	,02	,14	,06	,08	,20*	,14	,25**	,34**	,36**	<b>(0.72)</b>				
(11) Saamhorigheid & verbondenheid <i>werk (6)</i>	3,90	,64	,03	,00	,04	-,03	,18*	,13	,17*	,41**	,56**	,32**	<b>(0.83)</b>			
(12) Autonomie <i>professionaliseren (5)</i>	3,44	,70	-,01	,11	-,04	,06	,18*	,25**	,14	,26**	,62**	,25**	,49**	<b>(0.84)</b>		
(13) Uitvoerbaarheid/competentie <i>professionaliseren (6)</i>	3,79	,53	,09	,09	,09	,01	,07	,37**	,32**	,43**	,35**	,58**	,28**	,47**	<b>(0.82)</b>	
(14) Saamhorigheid & verbondenheid <i>professionaliseren (5)</i>	3,53	,61	,09	-,04	-,03	-,09	,13	,28**	,21**	,32**	,48**	,25**	,71**	,56**	,38**	<b>(0.80)</b>

Noot: Cronbach's alfa's zijn diagonaal en vetgedrukt weergegeven. Het aantal items van de definitieve schalen is cursief tussen haakjes weergegeven;  $n = 157$  na verwijdering van missende waarden.

\*. Correlatie is significant bij  $p < 0.05$  (2-zijdig).

\*\*. Correlatie is significant  $p < 0.01$  (2-zijdig).

Een multiple regressieanalyse is uitgevoerd om de hypothesen te toetsen waarin wordt gesteld dat autonome motivatie en gecontroleerde motivatie het verband modereren tussen professionele ruimte en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten is een multiple regressieanalyse uitgevoerd. In Tabel 2 zijn de resultaten van de regressieanalyses weergegeven. Hierbij is gewerkt met gecentreerde variabelen.

In de eerste stap zijn de controlevariabelen nagegaan. Voor de afhankelijke variabele professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren was het model niet significant ( $F(11,144) = 1.38$ ,  $p = > .05$ ). De verklaarde variantie bedraagt 9,5 procent ( $R^2 = .095$ ). De variabelen leeftijd ( $p < .05$ ) en arbeidsjaren ( $p < .01$ ) laten in de eerste stap een significant verband zien. Voor de afhankelijke variabele professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren was het model ook niet significant ( $F(11,144) = 1.14$ ,  $p = > .05$ ). De verklaarde variantie bedraagt 8 procent ( $R^2 = .08$ ). Ook voor de afhankelijke variabele professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren was het model niet significant ( $F(11,144) = 1.10$ ,  $p = > .05$ ). De verklaarde variantie bedraagt 7,8 procent ( $R^2 = .078$ ).

In de tweede stap zijn de hoofdeffecten toegevoegd. De toevoeging zorgde voor de afhankelijke variabele professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren voor een toename van 15,2 procent ( $R^2 \text{ change} = .152$ ) van de verklaarde variantie tot 24,5 procent ( $R^2 = .245$ ). Het model is significant ( $F_{\text{change}}(6,138) = 4.56$ ,  $p < .001$ ). De variabele uitvoerbaarheid/competentie tijdens het professionaliseren laat een significant verband zien met professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren ( $\beta = .18$ ,  $p < .01$ ). Voor de afhankelijke variabele professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren zorgde de toevoeging voor een toename van 9,4 procent ( $R^2 \text{ change} = .094$ ) van de verklaarde variantie tot 17,4 procent ( $R^2 = .174$ ). Het model is significant ( $F_{\text{change}}(6,138) = 2.61$ ,  $p < .05$ ). De variabele uitvoerbaarheid/competentie tijdens het professionaliseren op het werk laat een significant verband zien met professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren ( $\beta = .15$ ,  $p < .05$ ). Voor de afhankelijke variabele professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren zorgde de toevoeging voor een toename van 24,3 procent ( $R^2 \text{ change} = .243$ ) van de verklaarde variantie tot 32,1 procent ( $R^2 = .321$ ). Het model is significant ( $F_{\text{change}}(6,138) = 8.24$ ,  $p < .001$ ). De variabelen saamhorigheid & verbondenheid tijdens het werk ( $\beta = .19$ ,  $p < .01$ ) en uitvoerbaarheid/competentie tijdens het professionaliseren op het werk ( $\beta = .22$ ,  $p < .01$ ) laten een significant verband zien met professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren.

In de derde stap zijn de moderatorvariabelen toegevoegd wat zorgde voor een toename van 2,3 procent ( $R^2 \text{ change} = .023$ ) van de verklaarde variantie van de variabele professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren tot 26,8 procent ( $R^2 = .268$ ). Dit model is niet significant ( $F_{\text{change}}(2,136) = 2.11$ ,  $p = > .05$ ). De variabelen uitvoerbaarheid/competentie ( $\beta = .14$ ,  $p < .05$ ) en autonome motivatie ( $\beta = .10$ ,  $p < .05$ ) laten een significant verband zien. Voor de afhankelijke variabele professionaliseringsactiviteiten



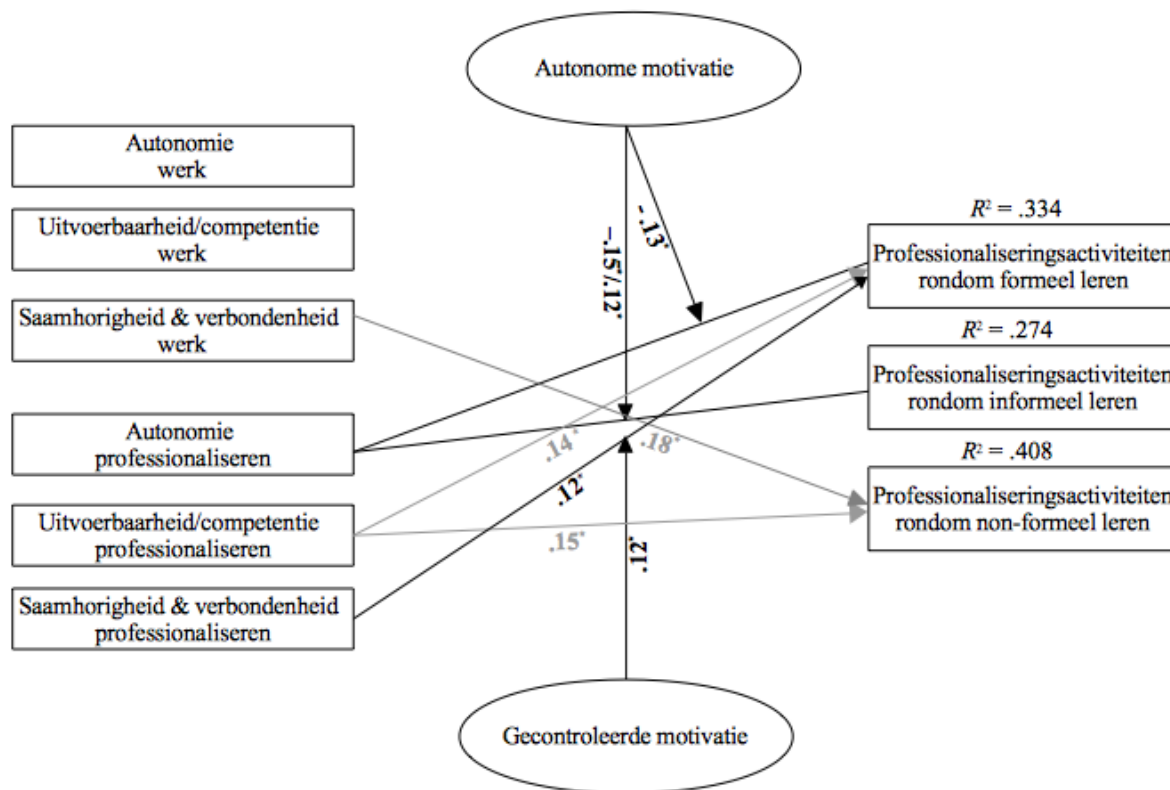
rondom informeel leren zorgde de toevoeging voor een toename van 4,3 procent ( $R^2$  change = .043) van de verklaarde variantie tot 21,7 procent ( $R^2$  = .217). Het model is significant ( $F_{change}$  (2,136) = 3.71  $p$  < .05). De variabele autonome motivatie heeft effect op professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren ( $\beta$  = .13,  $p$  < .05). Voor de afhankelijke variabele professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren zorgde de toevoeging voor een toename van 2,8 % ( $R^2$  change = .028) van de verklaarde variantie tot 34,9 procent ( $R^2$  = .349). Het model is niet significant ( $F_{change}$  (2,136) = 2.91,  $p$  > .05). De variabelen saamhorigheid & verbondenheid tijdens het werk ( $\beta$  = .19,  $p$  < .05) en uitvoerbaarheid/competentie tijdens het professionaliseren op het werk ( $\beta$  = .17,  $p$  < .05) laten een significant verband zien met professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren.

In de laatste stap zijn de controlevariabelen, hoofdeffecten, moderatorvariabelen en interactie-effecten gezamenlijk gemeten om de moderatiehypothesen te toetsen. De regressieanalyses laten zien dat autonome motivatie in de vierde stap de relatie modereert tussen autonomie tijdens het professionaliseren op het werk en professionaliseringsactiviteiten rondom formele leeractiviteiten en dat gecontroleerde motivatie de relatie modereert tussen saamhorigheid & verbondenheid tijdens het professionaliseren op het werk en professionaliseringsactiviteiten rondom formele leeractiviteiten. De verklaarde variantie is toegenomen tot 33,4 procent ( $R^2$  = .334). Een toename van 6,6 procent ( $R^2$  change = .066) vanaf de derde stap. Het model is niet significant ( $F_{change}$  (12, 124) = 1,028,  $p$  > .05). De variabele uitvoerbaarheid tijdens het professionaliseren op het werk ( $\beta$  = .14,  $p$  < .05), de interactietermen autonomie tijdens het professionaliseren op het werk \* autonome motivatie ( $\beta$  = -.13,  $p$  < .05) en de interactietermen saamhorigheid & verbondenheid tijdens het professionaliseren op het werk \* gecontroleerde motivatie ( $\beta$  = .12,  $p$  < .05) zijn in dit model significant.

Autonome motivatie modereert tevens de relatie tussen autonomie tijdens het professionaliseren op het werk en informele leeractiviteiten. De verklaarde variantie is in dit model toegenomen tot 27,4 procent ( $R^2$  = .274): een toename van 5,8 procent ( $R^2$  change = .058) vanaf de derde stap. Echter, het model is niet significant ( $F_{change}$  (12, 124) = .824,  $p$  > .05). De variabele autonome motivatie ( $\beta$  = .12,  $p$  < .05) en de interactietermen autonomie tijdens het professionaliseren \* autonome motivatie ( $\beta$  = -.15,  $p$  < .05) zijn significant.

Voor de afhankelijke variabele professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren zorgde de toevoeging voor een toename van 5,9 procent ( $R^2$  change = .059) van de verklaarde variantie tot 40,8 procent ( $R^2$  = .408). Het model is niet significant ( $F_{change}$  (12,124) = 1.03,  $p$  > .05). De variabele uitvoerbaarheid/competentie tijdens het professionaliseren op het werk laat een significant verband zien met professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren ( $\beta$  = .15,  $p$  < .05). De variabele saamhorigheid & verbondenheid tijdens het professionaliseren op het werk laat een significant verband zien met

professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren ( $\beta = .18, p < .05$ ). De uitkomsten van de separate regressieanalyses zijn gevisualiseerd in een geïntegreerde weergave in Figuur 2.



Figuur 2. Geïntegreerde weergave van de uitkomsten uit de laatste stap (4) van separate regressieanalyses.

De lijnen van de significante moderatie-effecten zijn donker gekleurd. Het tweede getal na de forward slash representeert het directe effect.

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tabel 2  
Resultaten van de Regressie analyses

	Formeel leren				Informeel leren				Non-formeel leren			
	Stap 1	Stap 2	Stap 3	Stap 4	Stap 1	Stap 2	Stap 3	Stap 4	Stap 1	Stap 2	Stap 3	Stap 4
Geslacht	-,04	-,10	-,14	-,10	,07	,01	-,05	,04	,12	,04	-,01	-,03
Leeftijd	,01*	,01	,01	,00	,00	-,01	-,01	-,01	,00	-,01	-,01	-,01
Opleiding	,07	,01	-,07	-,06	,10	,02	-,08	-,09	,20	,09	,01	,02
Arbeidsjaren	-,02**	-,02*	-,01	-,01	,00	,00	,00	,00	,00	,01	,01	,01
Werktijdsfactor	,02	-,15	-,25	-,23	,43	,18	,06	,29	,61	,07	-,00	-,04
Locatie 1	,01	,00	,01	-,05	-,10	-,14	-,13	-,12	,25	,16	,16	,16
Locatie 2	,05	-,01	,00	-,07	,21	,14	,11	-,02	,27	,34	,29	,48
Locatie 3	-,13	-,34	-,42	-,45	,18	-,09	-,17	-,22	,36	-,11	-,15	-,15
Locatie 4	-,18	-,18	-,22	-,28	-,19	-,17	-,19	-,24	,13	,21	,21	,20
Locatie 5	-,28	-,15	-,13	-,19	-,02	,08	,10	,07	-,12	,07	,09	,19
Locatie 7	,55	,30	,20	,15	,60	,41	,27	,22	,58	,29	,19	,17
Autonomie <i>werk</i>		-,04	-,05	-,03		-,02	-,04	-,03		,11	,08	,10
Uitvoerbaarheid/competentie <i>werk</i>		-,03	-,01	,01		,06	,08	,08		,02	,03	,03
Saamhorigheid & verbondenheid <i>werk</i>		-,06	-,05	-,08		,03	,03	,04		,19**	,19*	,18*
Autonomie <i>professionaliseren</i>		,06	,08	,09		-,03	,01	,00		-,08	-,06	-,08
Uitvoerbaarheid/competentie <i>professionaliseren</i>		,18**	,14*	,14*		,15*	,09	,10		,22**	,17*	,15*
Saamhorigheid & verbondenheid <i>professionaliseren</i>		,10	,09	,10		,05	,03	,02		-,02	-,02	,01
Autonome motivatie			,10*	,10			,13*	,12*			,09	,10
Gecontroleerde motivatie			-,01	,00			-,06	-,06			-,09	-,06
Autonomie <i>werk</i>				,08				,05				,00
Uitvoerbaarheid/competentie <i>werk</i>				-,05				,02				,02
Saamhorigheid & verbondenheid <i>werk</i>				,01				,12				,00
Autonomie <i>professionaliseren</i>				-,13*				-,15*				,12
Uitvoerbaarheid/competentie <i>professionaliseren</i>				,02				,04				-,05
Saamhorigheid & verbondenheid <i>professionaliseren</i>				,05				-,06				-,04
Autonomie <i>werk</i>				,01				-,03				-,13
Uitvoerbaarheid/competentie <i>werk</i>				,03				,04				-,01
Saamhorigheid & verbondenheid <i>werk</i>				-,01				,03				-,01
Autonomie <i>professionaliseren</i>				-,09				-,01				,14

(Wordt vervolgd)

Vervolg resultaten van de regressie analyses												
Uitvoerbaarheid/competentie												
<i>professionaliseren</i>												
x gecontroleerde motivatie												
Saamhorigheid & verbondenheid												
<i>professionaliseren</i>												
x gecontroleerde motivatie												
Adjusted $R^2$	,026	,152	,165	,167	,010	,072	,107	,093	,007	,237	,258	,260
$\Delta R^2$	,095	,150	,023	,066	,080	,094	,043	,058	,078	,243	,028	,059
$R^2$	,095	,245	,268	,334	,080	,174	,217	,274	,078	,321	,349	,408
$F$	1,376	2,633**	2,615**	2,004**	1,135	1,708*	1,979*	1,531	1,103	3,840***	3,836***	2,754***
$\Delta F$	1,376	4,562***	2,105	1,028	1,135	2,618*	3,714*	,824	1,103	8,246***	2,905	1,025

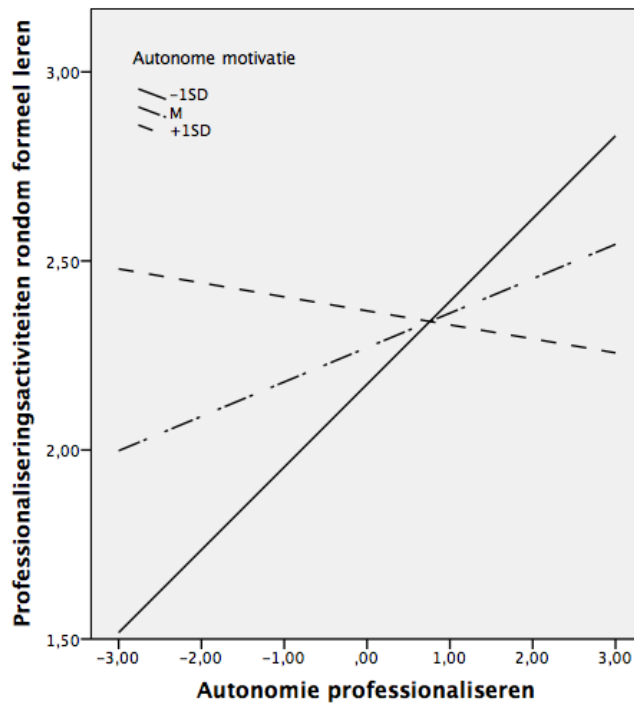
Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten zijn getoond.

\*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001.

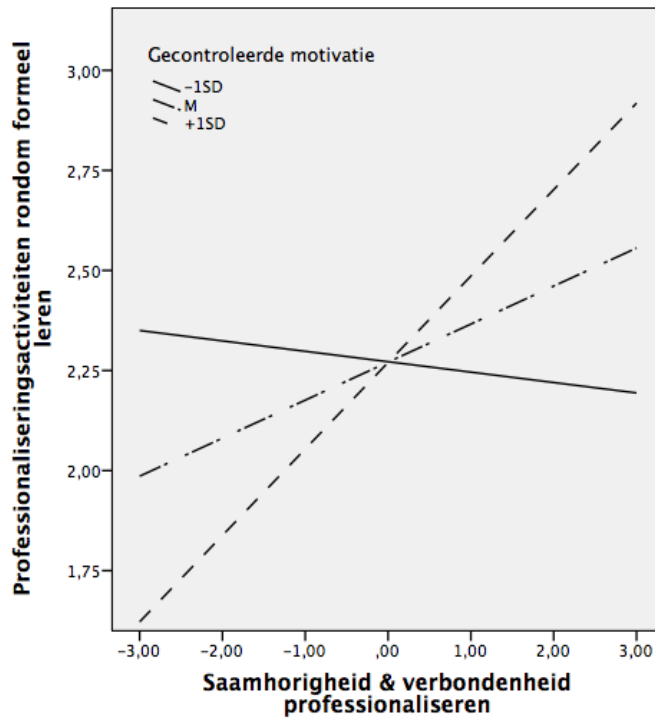
Door middel van een SPSS-programma zijn de tweeweg-interacties gevisualiseerd (Van Geel, 2005). Hiermee zijn de modererende effecten van autonome en gecontroleerde motivatie meer inzichtelijk gemaakt. Bij drie niveaus van motivatie is onderzocht welke invloed dit heeft op de relatie tussen professionele ruimte en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. In grafieken met op de X-as de onafhankelijke variabelen van professionele ruimte tijdens het professionaliseren (autonomie en saamhorigheid & verbondenheid tijdens het professionaliseren) en op de Y-as de afhankelijke variabele professionaliseringsactiviteiten rondom formele of informele professionaliseringsactiviteiten zijn drie regressielijnen voor de verschillende niveaus van autonome of gecontroleerde motivatie geconstrueerd: namelijk bij één standaarddeviatie onder het gemiddelde (weinig autonome of gecontroleerde motivatie), bij het gemiddelde en bij één standaarddeviatie boven het gemiddelde (veel autonome of gecontroleerde motivatie). De grafieken zijn weergegeven in Figuur 3,4 en 5.

Figuur 3 en 5 laten zien dat een laag niveau van autonome motivatie ( $-1\ SD$ ) bij een toename van professionele ruimte (autonomie tijdens het professionaliseren) zorgt voor meer deelname aan professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren en informeel leren. Ook bij een gemiddeld niveau ( $M$ ) van autonome motivatie is dit effect te zien maar niet bij een hoog niveau ( $+1\ SD$ ). Meer autonomie tijdens het professionaliseren bij dit niveau leidt tot minder deelname aan deze professionaliseringsactiviteiten.

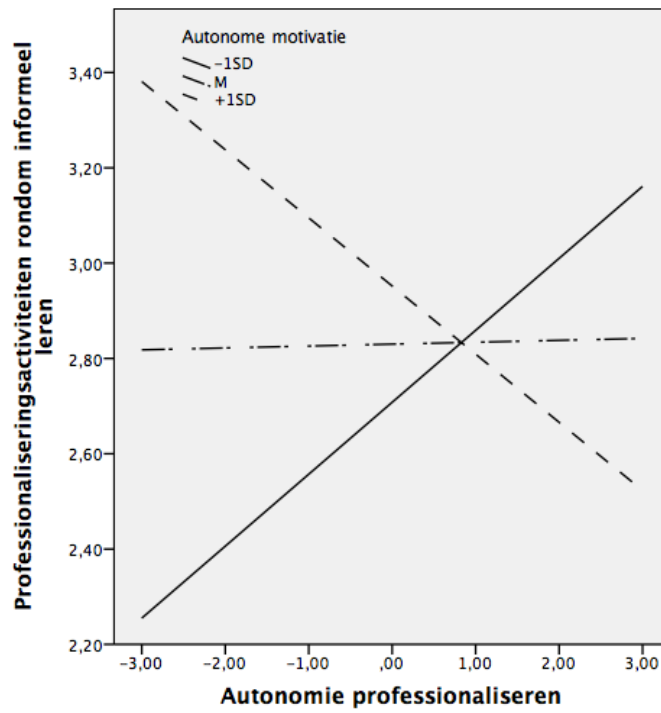
Figuur 4 laat zien dat bij een hoog niveau van gecontroleerde motivatie ( $+1\ SD$ ) leraren bij een toename van professionele ruimte (saamhorigheid & verbondenheid) tijdens het professionaliseren juist meer gaan deelnemen formele leeractiviteiten. Dit geldt ook bij een gemiddeld niveau ( $M$ ) van autonome motivatie maar niet bij een laag niveau ( $-1\ SD$ ). Meer saamhorigheid & verbondenheid tijdens het professionaliseren leidt bij dit niveau tot minder deelname aan deze professionaliseringsactiviteiten.



*Figuur 3.* Autonome motivatie modereert het verband tussen autonomie tijdens het professionaliseren en professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren.



*Figuur 4.* Gecontroleerde motivatie modereert het verband tussen saamhorigheid & verbondenheid tijdens het professionaliseren en professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren.



*Figuur 5.* Autonome motivatie modereert het verband tussen autonomie tijdens het professionaliseren en professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren.

## 4. Conclusie en discussie

### 4.1. Conclusie

Het doel van dit onderzoek was de percepties over professionele ruimte en de professionaliseringsactiviteiten van leraren te onderzoeken om erachter te komen of er een verband bestaat tussen enerzijds de wijze waarop leraren autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid ervaren, gezamenlijk professionele ruimte genoemd, tijdens het *werk* en tijdens het *professionaliseren op het werk* en anderzijds de deelname aan formele, informele en non-formele professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast is de rol van motivatie bestudeerd. Op concluderende wijze worden per onderzoeksvraag de resultaten besproken.

Voor de eerste deelvraag is gekeken in welke mate docenten professionele ruimte ervaren, ze mee doen aan professionaliseringsactiviteiten en bereid zijn om te leren (zie Bijlage B).

Het blijkt dat docenten voldoende professionele ruimte ervaren op het werk en tijdens het professionaliseren op het werk. Vooral de uitvoerbaarheid op het werk wordt hooggewaardeerd. De meeste docenten houden zich bezig met professionaliseringsactiviteiten rondom informeel en non-formeel leren en in mindere mate met formele leeractiviteiten. Verder vinden docenten het redelijk belangrijk om te professionaliseren voor het werk en laten zij zich daarbij in mindere mate dwingen om dit te doen.

Vervolgens is gekeken in welke mate de professionele ruimte die docenten ervaren invloed heeft op de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Hiervan worden per professionaliseringsactiviteit (formeel, informeel en non-formeel) de bevindingen besproken en daarna de conclusies met betrekking tot de hypothesen 2-2.3. Uit de correlatieanalyses kwam naar voren dat er een positief verband is tussen docenten die meer professionele ruimte ervaren tijdens het professionaliseren op het werk en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren. Dit was niet het geval bij professionele ruimte op het werk. Dit resulteerde niet in aantoonbaar meer formele leeractiviteiten. Docenten houden zich tijdens het werk lang niet allemaal bezig met een formele opleiding of cursus of voelen de noodzaak daar niet toe. De mate waarin docenten mee doen aan professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren hangt positief samen met de mate waarin zij uitvoerbaarheid en competentie ervaren op het werk en tijdens het professionaliseren op het werk. Dit geldt tevens voor docenten die meer saamhorigheid & verbondenheid op het werk en tijdens het professionaliseren op het werk ervaren. Samen werken of samenwerking tijdens het werk of professionaliseren leidt in dit geval tot gunstige informele leereffecten. Echter, de mate waarin docenten autonomie ervaren op het werk of tijdens het professionaliseren op het werk heeft geen direct verband met de behoefte om deel te nemen aan informele leeractiviteiten. Redenen kunnen zijn dat zij tijdens het werk of tijdens het professionaliseren op het werk minder in de nabijheid zijn van collega's of minder samenwerken met collega's of een gebrek aan tijd hebben door de uitvoering



van hun taken (Clement & Vandenberghe; Lohman, 2006; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011).

De mate waarin docenten professionele ruimte ervaren op het werk en tijdens het professionaliseren op het werk hangt positief samen met de bereidheid om deel te nemen aan non-formele leeractiviteiten zoals het volgen van (online) vakdidactische cursussen en trainingen in het kader van coaching/intervisie, onderwijskunde, medezeggenschap, ICT of andere specifieke vaardigheden die nodig zijn voor het optimaliseren van hun functioneren.

Concluderend kan gesteld worden dat er een positief verband is tussen professionele ruimte en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten (H2). Echter, dit geldt niet voor alle onderdelen van H2.1, H2.2, en H2.3.

Hypothese 2.1 die een positief verband veronderstelde tussen autonomie en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten is gedeeltelijk aangenomen. Er was namelijk geen significant verband gevonden tussen autonomie op het werk en formele en informele professionaliseringsactiviteiten. Ook was er geen significant verband gevonden tussen autonomie tijdens het professionaliseren op het werk en informele professionaliseringsactiviteiten.

Hypothese 2.2 veronderstelde een positief verband tussen uitvoerbaarheid/competentie en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Deze hypothese is gedeeltelijk aangenomen omdat er geen significant verband was gevonden tussen uitvoerbaarheid op het werk en formele professionaliseringsactiviteiten.

Hypothese 2.3 die een positief verband veronderstelde tussen saamhorigheid & verbonden en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten is ook gedeeltelijk aangenomen omdat er geen significant verband was gevonden tussen saamhorigheid & verbondenheid op het werk en de deelname aan formele leeractiviteiten.

Ten slotte wordt besproken in welke mate autonome en gecontroleerde motivatie invloed hebben op de relatie tussen professionele ruimte en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten.

Wat betreft de modererende rol van autonome en gecontroleerde motivatie kan gezegd worden dat de beide vormen invloed hebben op de relatie tussen professionele ruimte tijdens het professionaliseren op het werk en de deelname aan formele en informele leeractiviteiten. Het verband was negatief in het geval van autonome motivatie en positief in het geval van gecontroleerde motivatie.

Alleen als docenten in mindere mate autonome motivatie tijdens het professionaliseren op het werk ervaren, nemen ze deel aan formele of informele leeractiviteiten. Docenten die meer autonome motivatie tijdens het professionaliseren op het werk ervaren, hebben deze behoefte niet. Een verklaring kan zijn dat ze waarschijnlijk meer ingenomen zijn met hun eigen kennis en expertise (Gorozidis & Papaioannou, 2014).

Docenten die meer gecontroleerd gemotiveerd zijn en meer saamhorigheid & verbondenheid ervaren tijdens het professionaliseren op het werk zijn meer bezig met formele leeractiviteiten. Schijnbaar is het bijhouden van het studietempo, een hoger cijfer, een diploma in het vooruitzicht een stimulans om meer deel te nemen aan formele leeractiviteiten. Verder klinkt het logisch dat leraren in opleiding (LIO) die met elkaar praten over hun opleiding, opdrachten, te behalen doelen, tips en andere perikelen en/of hierbij samenwerken een band ervaren (McNally, Boreham, Cope, Gray, Stronach & Corbin, 2004). Echter, alle zes hypothesen (H3.1- H4.3) moeten worden verworpen. De genoemde resultaten gingen tegen de verwachtingen in en zijn in uitleg contra intuïtief te noemen.

#### *4.2. Discussie*

Autonome en gecontroleerde motivatie spelen een significante modererende rol in de relatie tussen de ervaren professionele ruimte op het werk en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Duidelijk is dat de deelname aan professionaliseringsactiviteiten beperkt en op een andere wijze wordt beïnvloed door autonome en gecontroleerde motivatie dan is voorspeld. Beperkt omdat het gaat om autonomie en saamhorigheid & verbondenheid tijdens het professionaliseren voor het werk en formele en informele leeractiviteiten. Anders, omdat docenten in dit geval meer gaan professionaliseren als ze minder in plaats van meer autonoom gemotiveerd zijn of meer in plaats van minder gecontroleerd gemotiveerd zijn. Hoewel dit haaks staat op de bevindingen van aangehaalde vergelijkbare onderzoeken (Dysvik & Kuvaas, 2008, 2009, 2011; Janke et al., 2015) vertoont een ander onderzoek met een vergelijkbaar resultaat aan dat een positieve samenhang tussen de ervaren leerdruk/trainingsintensiteit en kennisdeling in organisaties alleen significant was voor werknemers met een lager niveau van intrinsieke motivatie (Kuvaas et al., 2012). Echter, onderzoeken waarbij gecontroleerde motivatie een modererende rol speelt en resulteert in meer deelname aan professionaliseringsactiviteiten zijn niet bekend (Dysvik & Kuvaas, 2014, zoals beschreven in Gagné, 2014).

Een reden waarom autonome of gecontroleerde motivatie niet in alle gevallen een modererende rol speelt is dat de moeilijkheidsgraad om het gewenste gedrag uit te voeren ook van invloed kan zijn. Zo hoeft autonome motivatie geen rol te spelen als het gewenste gedrag (deelname aan professionaliseringsactiviteiten) eenvoudig is uit te voeren, bijvoorbeeld omdat de leeractiviteit weinig tijd, moeite of eigen investeringen vraagt (Aitken, Pelletier & Baxter, 2010). Omdat er verschillende redenen zijn waarom docenten autonoom gemotiveerd zijn hoeft dit niet in alle gevallen een gunstig effect te hebben op de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Intrinsieke motivatie kan docenten ook afleiden van organisatorische doelen zoals de deelname aan professionaliseringsactiviteiten (Oosterloh & Freh, 2000).

Echter, er zijn nog een aantal redenen die het aannemelijk maakt dat alleen al de vervulling van de basisbehoeften alleen al docenten kunnen stimuleren om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. Bijvoorbeeld de ervaren autonomie los van autonome motivatie kan bij docenten al stimulerend of belemmerend werken door de verantwoordelijkheid die zij ervaren. Als ervaren autonomie inhoudt dat docenten zich vertrouwd voelen dan kunnen zij zich pro-sociaal gemotiveerd voelen wat zich vertaalt in extra inzet in de uitvoering van hun werk. Dit kan een reden zijn waarom bijvoorbeeld autonomie op het werk en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten niet significant wordt beïnvloed door autonome of gecontroleerde motivatie maar in bepaalde gevallen verklaard kan worden door de basisbehoefte zelf (Buch, Kuvaas, Dysvik & Schyns, 2014; Dysvik & Kuvaas, 2011; Thogersen-Ntoumani en Ntoumanis, 2006). Echter, in dit onderzoek was dat niet het geval omdat het directe effect van autonomie op het werk en tijdens het professionaliseren op het werk niet significant was (Tabel 2).

Een reden waarom de behoefte aan uitvoerbaarheid/competentie tijdens het werk een verklaring biedt voor de deelname aan professionaliseringsactiviteiten is dat deze basisbehoefte ook wel gezien wordt als een vorm van effectance motivation. Hiermee wordt de basismotivatie van mensen bedoeld om effectief en competent te zijn in hun eigen sociale omgeving wat weer zorgt voor plezierige ervaringen. Deze enerverende kracht manifesteert zich in intrinsiek gemotiveerde activiteiten waarbij anderzijds negatieve ervaringen zorgen voor minder motivatie om door te gaan omdat er een gebrek is aan effectiviteit (Gagné, 2014; White, 1959). In dit geval was er een direct significant effect tussen uitvoerbaarheid/competentie tijdens het professionaliseren op het werk en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten rondom formeel en non-formeel leren (Tabel 2).

Saamhorigheid & verbondenheid kunnen zelf ook gedeeltelijk een verklaring bieden voor de deelname aan professionaliseringsactiviteiten omdat er aanwijzingen zijn dat deze basisbehoefte zich manifesteert als een vorm van intrinsieke motivatie in zichzelf (Gagné & Deci, 2005). Dus minder saamhorigheid & verbondenheid resulteert dan in minder intrinsieke motivatie. In dit geval was er een direct significant effect tussen saamhorigheid & verbondenheid op het werk en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren (Tabel 2).

#### *4.3 Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek*

Dit onderzoek heeft een aantal beperkingen. Selectiebias kan niet worden uitgesloten omdat vragenlijsten vrijwillig konden worden ingevuld. Hierdoor was er tevens sprake van een hoge non-respons. Het is daarom niet duidelijk in welke mate deze groep overeenkomt of afwijkt van de groep die de vragenlijst wel heeft ingevuld.

Ook was er sprake van missende waarden in de vragenlijsten waardoor respondenten niet konden worden meegenomen in het onderzoek. Het volgende punt met betrekking tot selectiviteit had te maken met de steekproefpopulatie. De grootste locatie leverde meer dan 60% van de respons, de andere locaties leverden een kleine 40% hiervan. Dit heeft gevolgen voor de generaliseerbaarheid van de resultaten naar alle locaties van de overkoepelende onderwijsinstelling en naar onderwijsinstellingen in rest van het land. Zo spelen er bij elke locatie weer andere contextuele factoren die een rol spelen bij het ervaren van professionele ruimte, bijvoorbeeld bij de soort en de uitvoering van het taakbeleid van scholen (Voion, 2015). Aanbeveling voor vervolgonderzoek is dan ook een aselecte steekproef te nemen onder meer onderwijsinstellingen die verspreid zijn onder meer regio's.

Uitspraken over causale verbanden zijn niet mogelijk naar aanleiding van dit onderzoek omdat het gaat om een cross-sectioneel onderzoek. Het is dus mogelijk dat het wel of niet deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten ook invloed heeft op de ervaren professionele ruimte van docenten. Om een causaal verband aan te toen zijn longitudinale en/of experimentele onderzoeken nodig. Aanbeveling is ook om de invloed van alternatieve moderators te onderzoeken. Leerbereidheid kan bijvoorbeeld ook geconceptualiseerd worden door andere psychologische concepten die meer een verklaring kunnen bieden voor de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Zo kunnen gedrag ten behoeve van de organisatie en gedragsintentie ook een rol spelen in de relatie tussen professionele ruimte en de deelname aan professionaliseringsactiviteiten (Dysvik & Kuvaas, 2011; Fishbein & Azjen, 1975; Gagné, Chemolli, Forest & Kostner, 2008).

Omdat gebruik gemaakt is van een vragenlijst speelde zelfrapportage een rol. Docenten kunnen sociaal wenselijke antwoorden invullen of vanwege de lengte van de vragenlijst de antwoorden gemakzuchtig invullen. Verder is het mogelijk dat de vragen erg met elkaar overeenkwamen. Voor professionele ruimte op het werk en tijdens het professionaliseren op het werk zijn bijna dezelfde vragenlijsten gebruikt. Echter, de resultaten lieten een duidelijk verschil zien in de uitkomsten.

Dit onderzoek is een kwantitatief onderzoek. Voor deze methode is gekozen omdat anders de tijd die redelijkerwijs nodig was om dit onderzoek af te ronden overschreden zou worden. Echter, vragenlijsten leveren in verhouding tot kwalitatieve methoden soms minder betekenisvolle informatie op als het gaat om de samenhang tussen individuele, organisatorische en relationele factoren (Hulsbos et al., 2012). Docenten moeten hun ervaringen onderbrengen in een beperkt aantal stellingen en antwoordcategorieën. Hierdoor is er weinig aansluiting met de praktijk en de dynamiek van professionele ruimte en wijze waarop geprofessionaliseerd wordt. Vragenlijsten geven een actuele situationele beschrijving van een momentopname en bieden daarom weinig handvatten om deze situatie te veranderen. Aanbeveling is dan ook leraren niet alleen te behandelen als informatiebron maar als ook als een partner in

het onderzoek. Belangrijk hierbij is de rol van feedback. Verder wordt voor een dieper inzicht en begrip het gebruik van aanvullende of exploratieve kwalitatieve methoden aangeraden omdat bijvoorbeeld interviews ervoor kunnen zorgen dat gesprekken op gang komen tussen docenten over zaken met betrekking tot het onderwerp.

#### *4.4 Aanbevelingen voor de praktijk*

Professionele ruimte heeft invloed op de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Hierbij moet bij het vormgeven van banen en functies (*job design*) rekening worden gehouden (Janke et al., 2015; Van den Broeck et al., 2008). Uit het onderzoek komt naar voren dat docenten die meer autonomie ervaren op het werk en tijdens het professionaliseren op het werk zich minder bezighouden met professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren. Om hier verandering in aan te brengen is het van belang dat de autonomie van docenten wordt ondersteund door het bieden van meer keuzemogelijkheden in de uitvoering van hun werk of professionaliseringsactiviteiten om hun vaardigheden te verbeteren. Zij kunnen bijvoorbeeld gestimuleerd worden om zich bezig te houden met meer informele professionaliseringsactiviteiten waarbij vaardigheden met betrekking tot het samenwerken met collega's een belangrijke rol spelen (Eraut, 2004).

Voor het optimaliseren van de uitvoerbaarheid/competentie is het geven van *feed-up* door leidinggevendens belangrijk door bijvoorbeeld de intenties en de inbreng van docenten in overweging te nemen bij besluiten en daarbij betekenisvolle en bruikbare informatie te geven over wat de regels en verwachtingen zijn (Black & Deci, 2004; Mageau & Vallerand, 2003). Dit geldt ook voor het geven van feedback door leidinggevendens en collega's op het functioneren van docenten. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren in de vorm van *peer feedback* (Janke et al, 2015; Gagné & Panaccio, 2014, zoals beschreven in Gagné, 2014). Leidinggevendens moeten zich hier ook in specialiseren, want de rol van de leidinggevende is voor het bevorderen van professionele ruimte heel belangrijk (Gilbert & Kelloway, 2014, zoals beschreven in Gagné, 2014; Hulsbos et al., 2012; Baard, Deci & Ryan, 2004).

Tevens zijn feedbackprocedures ook bevorderend voor de saamhorigheid & verbondenheid van docenten net als samenwerking of teamwork bij projecten. Bijvoorbeeld in de vorm van professionaliseringsactiviteiten zoals het gezamenlijk oplossen van problemen met betrekking tot het onderwijs, uitwisseling van ervaringen met collega's, lesobservaties door collega's, samen onderwijs ontwikkelen of lesbezoeken en feedback van collega's van andere scholen.

Echter, niet alle docenten nemen en benutten deze keuzemogelijkheden of professionele ruimte automatisch. Belangrijk voor het bevorderen ervan is het nemen van gespreid leiderschap door zowel de leidinggevendens als door de docenten zelf. Gespreid leiderschap geeft de mogelijkheid voor meerdere

personen om leiderschap op zich te nemen en om binnen de schoolcontext te onderzoeken hoe professionele ruimte tot stand komt (Hulsbos et al., 2012; Kessels, 2012; Spillane, 2006).

## REFERENTIES

- Algera, J. (1984). Taakkenmerken. In P. Drenth, H. Thierry, P. Willems & C. De Wolff (Eds.), *Handboek arbeids- en organisatiepsychologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Aitken, N., Pelletier, L. G. & Baxter, D. (2010). Doing the hard stuff: Influence of self-determined motivation toward the environment on pro-environmental behaviours. In *Fourth International SDT Conference, Ghent, Belgium*.
- AOb (2012). *Wetsvoorstel zeggenschap leraar*. AOb: Utrecht. Gedownload op 30 november 2015, van [http://www.aob.nl/doc/wetsvoorstel\\_zeggenschap\\_leraar.pdf](http://www.aob.nl/doc/wetsvoorstel_zeggenschap_leraar.pdf)
- Armitage, C. J. & Conner, M. (1999). Distinguishing perceptions of control from self-efficacy: Predicting consumption of a low-fat diet using the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 72–90.
- Baard, P., Deci, E. & Ryan, R. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- Black, A. & Deci, E. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756. doi:10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Bolhuis, S. & Simons, R.J. (2011). Naar een breder begrip van leren. In J. Kessels & R. Poell (Red.) *Handboek human resource development* (p. 63-86). Houten: Springer Media.
- Borghans, L., Fouarge, D. & Grip, A. de. (2011). *Een leven lang leren in Nederland*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Brabander, C.J. de. & Martens, R. L. (2010). *Motivatie in Leraar24: ontwerp van een conceptueel kader*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Brabander, C.J. de. & Martens, R.L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27-44.
- Broeck, A. van den, Vansteenkiste, M., Lens, W. & Witte, H. de. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22, 277-294. doi:10.1080/02678370802393672
- Broeck, A. van den, Vansteenkiste, M., Witte, H. de, Lens, W. & Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22, 316-335.
- Broeck, A. van den, Vansteenkiste, M., Witte, H. de, Soenens, B. & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the work-related

- basic need satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 981-1002. doi:10.1348/096317909X481382
- Bruining, T., Koning, H. de, Loeffen, E. & Uytendaal, E. (2013). *Samen vormgeven aan professionele ruimte voor goed onderwijs: onderzoeksrapportage*. 's-Hertogenbosch / Utrecht: KPC Groep / APS in opdracht van het ministerie van OCW.
- Buch, R., Kuvaas, B., Dysvik, A. & Schyns, B. (2014). If and when social and economic leader-member exchange relationships predict follower work effort the moderating role of work motivation. *Leadership & Organization Development Journal*, 35, 725-739. doi:10.1108/LODJ-09-2012-0121
- Cabrera, E. F. & Cabrera, A. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *The International Journal of Human Resource Management*, 16, 720-735. doi:10.1080/09585190500083020
- Chen, C. & Lin, B. (2004). The effects of environment, knowledge attribute, organizational climate, and firm characteristics on knowledge sourcing decisions. *R&D Management*, 34, 137-146. doi:10.1111/j.1467-9310.2004.00329.x
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101. doi:10.1016/S0742-051X(99)00051-7
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*, 87, 237-240.
- Deci, E. L. and Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579-597). New York: The Guilford Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Dede, C. (2000). Emerging influences of information technology on school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 282-303.
- Diepstraten, I. & Martens, R. (Red) (2013). *Onderwijsonderzoek via het leren van leraren: jaarboek LOOK 2012*. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R. & Claessen, J. (2011). *Professionalisering van leraren op de werkplek: jaarboek Ruud de Moor centrum 2010*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Doets, C., Esch, W. van, Houtepen, J., Visser, K. & Sousa, J. de. (2008). *Palet van de non-formele educatie in Nederland*. 's-Hertogenbosch: CINOP



- Dungen, M. van den & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering: rapport 5*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Dysvik, A. & Kuvaas, B. (2008). The relationship between perceived training opportunities, work motivation and employee outcomes. *International Journal of Training and Development*, 12, 138-157. doi:10.1111/j.1468-2419.2008.00301.x
- Dysvik, A. & Kuvaas, B. (2011). Intrinsic motivation as a moderator on the relationship between perceived job autonomy and work performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 367-387. doi:10.1080/13594321003590630
- Dweck, C. S. (1999). *Self theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. & Yeager, D. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47, 302-314. doi:10.1080/00461520.2012.722805
- Eekelen, I. M. van, Vermunt, J. D. & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22, 408-423. doi:10.1016/j.tate.2005.12.001
- Evers, A.T., Kreijns, K., Heijden, B. I. J. M. van der. (2015). The Design and Validation of an Instrument to Measure Teachers' Professional Development at Work. *Studies in Continuing Education*. doi:10.1080/0158037X.2015.1055465
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-273. doi:10.1080/158037042000225245
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Erlbaum.
- Fouarge, D. & Grip, A. de. (2011). *Een leven lang leren in Nederland*. Maastricht: ROA, Universiteit Maastricht.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change* (4th edition). New York/ London: Teachers College Press.
- Gagné, M. (2014). *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gagné, M., Chemolli, E., Forest, J. & Kostner, R. (2008). A temporal analysis of the relation between organisational commitment and work motivation. *Psychologica Belgica*, 48, 219– 241.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4093832>

- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M., Aubé, C., Morin, E. & Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 628-646. doi:10.1177/0013164409355698
- Gagné, M. & Panaccio, A. (2014). The motivational power of job design. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 165–180). New York, NY: Oxford University Press.
- Geel, R. van (2005). *Multiple regressieanalyse: SPSS-programma voor de visualisatie van een tweeweg-interactie*. Nijmegen: Open Universiteit Nederland.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
- Hackman, J. R. & Lawler, E. E. (1971). Employee reaction to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 55, 259-286.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hulsbos, F. A., Andersen, I., Wassink, H. & Kessels, J. W. M. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit.
- Hupe, P.L. (2009). De autonomie van de vakman (m/v): over regeldruk en handelingsruimte. In Th. Jansen, G. van den Brink & J. Kole (Red), *Beroepstrots: een ongekende kracht* (pp. 129-149). Amsterdam: Boom.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *Professionalisering als gericht opgave: verkennend onderzoek naar het leren van leraren*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Janke, S., Nitsche, S. & Dickhauser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 47, 184-194. doi:10.1016/j.tate.2015.01.009
- Jansen in de Wal, J., Brok, P. J. den, Hooijer, J. G., Martens, R. L. & Beemt, A. van den. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27–36. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>
- Kessel, N. van, Rens, C. van, & Vrieze, G. (2010). *Ruimte voor professionalisering: formele regelingen voor professionalisering van leraren en het gebruik ervan, Rapport 11*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open University of the Netherlands.

- Klink, M. van der. (2012). *Professionalisering van het onderwijs: Bekwaam innoveren voor een toekomstbestendig hoger onderwijs*. Heerlen: Hogeschool Zuyd.
- Koster, F., Grip, A. & Fouarge, D. (2011). Does perceived support in employee development affect personnel turnover? *The International Journal of Human Resource Management*, 22, 2403-2418. doi:10.1080/09585192.2011.584404
- Kraiger, K., and Ford, J. K. (2007). The expanding role of workplace training: Themes and trends influencing training research and practice, in L. L. Koppes (Ed.), *Historical Perspectives in Industrial and Organizational Psychology* (pp. 281–309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuvaas, B., Buch, R. & Dysvik, A. (2012). Perceived training intensity and knowledge sharing: Sharing for intrinsic and prosocial reasons. *Human Resource Management*, 51, 167-187. doi:10.1002/hrm.21464
- Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2009). Perceived investment in employee development, intrinsic motivation and work performance. *Human Resource Management Journal*, 19, 217-236. doi:10.1111/j.1748-8583.2009.00103.x
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Kyndt, E. & Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in work-related learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 83, 273-313. doi: 10.3102/0034654313478021
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18, 141-156. doi:10.1108/13665620610654577
- Mageau, G., Vallerand, R., Charest, J., Salvy, S., Lacaille, N., Bouffard, T. & Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality*, 77, 601-646. doi:10.1111/j.1467-6494.2009.00559.x
- Marescaux, E., Winne, S. & Sels, L. (2013). HR practices and HRM outcomes: The role of basic need satisfaction. *Personnel Review*, 42, 4-27. doi:10.1108/00483481311285200
- Marsick, V. J., and Watkins, K. *Informal and incidental learning in the workplace*. London and New York: Routledge, 1990.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89, 25-34.
- McNally, J., Boreham, N., Cope, P., Gray, P., Stonach, I. & Corbin, B. (2004). Informal learning in early teacher development. *British Educational Research Conference*, University of Manchester.

- McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Verkregen op 17 december, 2015, van <http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/ourpractices/philanthropy.asp>.
- Ministerie van OCW (2007). *Actieplan leerkracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2008). *Convenant leerkracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW & PO-Raad (2012). *Bestuursakkoord primair onderwijs 2012-2015: Impuls opbrengstgericht werken en professionalisering*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW & VO-Raad (2014). *Klaar voor de toekomst! Samen werken aan onderwijskwaliteit. Sectorakkoord VO 2014-2017*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Onderwijscoöperatie (2012). *Professionele ruimte*. Verkregen op 12 maart, 2016, van <https://www.onderwijSCOOPERATIE.nl/activiteiten/professionele-ruimte/>.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Osterloh, M. & Frey, B. S. (2000). Motivation, knowledge transfer, and organizational forms. *Organization Science*, 11, 538-550. doi:10.1287/orsc.11.5.538.15204
- Registerleraar.nl (2015). *Activiteiten in het kader van de professionele ontwikkeling van de leraar; relevantie, aantoonbaarheid en waardering*. Verkregen op 12 maart 2016 van [www.registerleraar.nl](http://www.registerleraar.nl).
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126. doi:10.1016/j.tate.2010.07.008
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2006). Assessing the experience of autonomy in new cultures and contexts. *Motivation and Emotion*, 30, 361-372. doi:10.1007/s11031-006-9052-7
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749. doi:10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761. doi:10.1037/0022-3514.57.5.749
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Scheerens, J. (Ed.) (2009). *Teacher's professional development, Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

- Shore, L. M., Tetrick, L. E., Lynch, P., & Barksdale, K. (2006). Social and economic exchange: Construct development and validation. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 837-867. doi:10.1111/j.0021-9029.2006.00046.x
- Silman, F. & Department of Computer and Instruction Technologies Education, Cyprus International University, Northern Cyprus. (2014). Work-related basic need satisfaction as a predictor of work engagement among academic staff in turkey. *South African Journal of Education*, 34(3), 1-5.
- Song, L. J., Tsui, A. S., & Law, K. S. (2009). Unpacking employee responses to organizational exchange mechanisms: The role of social and economic exchange perceptions. *Journal of Management*, 35, 56–93. doi: 10.1177/0149206308321544
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stamos. (2015). *Feminisering in onderwijs zet door*. Verkregen op 12 januari 2016, van <http://www.stamos.nl/?verb=shownews&item=168>
- Ten Cate, T., Kusurkar, R. A. & Williams, G. C. (2011). How self-determination theory can assist our understanding of the teaching and learning processes in medical education. AMEE Guide No. 59. *Medical Teacher*, 33, 961-973. doi:10.3109/0142159X.2011.595435
- Tuijnman, A. & Boström, A. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48, 93-110.
- Thijssen, L., T. Bruining. & Koning, H. de (2014). *Cahier: werken aan professionele ruimte in het vo*. Heerlen: Voion.
- Thogersen-Ntoumani, C. & Ntoumanis, N. (2006). The role of self-determined motivation in the understanding of exercise-related behaviours, cognitions and physical self-evaluations. *Journal of Sports Sciences*, 24, 393–404.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154. doi:10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning*, 6, 11-36. doi:10.1007/s12186-012-9091-z
- Uijtewaal, M. & Brabander, C. de (2012). *Leraar24 en motivatie van docenten voor professionalisering*. *Leraar24*, 20, pp. 17. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688. doi: 10.1037/a0015083
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97,

468–483. doi:10.1037/0022-0663.97.3.468

- Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294–302.  
<http://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.019>
- Verschuren, P. J. M. & Doorewaard, H. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Den Haag: Lemma.
- Voion (2012). *Rapport professionele ruimte in het VO: eerste vervolgmeting*. Verkregen op 6 mei, 2015, van [http://www.onderwijscooperatie.nl/?nl/onderwijscooperatie/professionele\\_ruimte/](http://www.onderwijscooperatie.nl/?nl/onderwijscooperatie/professionele_ruimte/)
- Voion (2015). *Rapport Werkdrukonderzoek in het VO*. Verkregen op 24 december, 2015, van <http://www.voion.nl/downloads/3dd909db-0544-4a7b-b535-da9590e8fdd9>
- Vrieze, G., Daalen, M. van & Wester, M. (2009). *Ruimte van de leraar: helpt LINC om de ruimte van de leraar vorm te geven?* Nijmegen/Amsterdam: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen; Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Ward, L. W. (2005). *Putting policy into practice: Pedagogical reform through ICT* (Unpublished doctoral dissertation). New Zealand: University of Auckland.
- Weinstein, N. & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behaviour and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 222-244.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.(2013). *Naar een lerende economie*. Amsterdam: University Press.
- Windmuller, I. (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs* (Proefschrift). Heerlen: Open Universiteit.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 279-333.

## Bijlage A

### *Demografische kenmerken van de participanten*

<i>N</i>	<i>157</i>
<b>Geslacht</b>	
Vrouw	81
Man	76
<b>Onderwijstypen</b> ( <i>N hoger door werkzaamheid van docenten in meerdere onderwijstypen</i> )	
Praktijkonderwijs	6
LWOO	13
VMBO	35
MAVO	75
HAVO	110
VWO	109
<b>Afdeling</b>	
Onderbouw	43
Bovenbouw	46
Beide	66
Niet van toepassing	2
<b>Leeftijdscategorie</b>	
18-35	47
36-45	33
46-68	75
Onbekend	2
Gemiddeld (jaren)	44,16
<i>SD</i> (jaren)	12,21
<b>Opleidingsniveau</b>	
VO	0
MBO	1
HBO	104
WO	52
<b>Functie</b> ( <i>N hoger door combinaties van functies</i> )	
Docent eerste graads	71
Docent tweede graads	68
Docent anders	10
Mentor	63
Zorgcoördinator	3
Teamleider	8
Anders	29
<b>Ambtsperiode</b>	
1-10	47
11-25	68
26-45	41
Gemiddeld (jaren)	17,68
<i>SD</i> (jaren)	10,91
<b>Werktijdfactor</b>	
0,1-0,5	10
0,5-1,2	147
Gemiddeld (FTE)	0,8
<i>SD</i> (FTE)	0,19
<b>Locatie</b>	
Van der Capellen	21
De Zeven Linden	9
Van Kinsbergen College	6
Capellenborg	10
Gymnasium Coleanum	11
Thorbecke scholengemeenschap	96
Michael College	4

## Bijlage B Schaalgemiddelden

Tabel 1. *Aantal items, gemiddelde, standaarddeviatie, Cronbach's Alpha (N=157)*

Schaal	Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Autonomie <i>werk</i>	6	3.87	.62	0.82
Uitvoerbaarheid/competentie <i>werk</i>	5	4.12	.49	0.72
Saamhorigheid & verbondenheid <i>werk</i>	6	3.90	.64	0.83
Autonomie <i>professionaliseren</i>	5	3.44	.70	0.84
Uitvoerbaarheid/competentie <i>professionaliseren</i>	6	3.79	.53	0.82
Saamhorigheid & verbondenheid <i>professionaliseren</i>	5	3.53	.61	0.80
Autonome motivatie	8	3.81	.69	0.89
Gecontroleerde motivatie	8	2.49	.73	0.85
Professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren	5	1.67	.55	0.66
Professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren	8	2.48	.59	0.86
Professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren	6	2.44	.65	0.81



## Bijlage C

### Factor analyses: PCA (Principale componenten analyse)

Voor de afhankelijke variabele ‘Deelname aan professionaliseringsactiviteiten’ werd gebruik gemaakt van de TPD@Work scale (Evers, Kreijns & Van der Heijden, 2015) met toegevoegde vragen. De te construeren schalen: professionaliseringsactiviteiten rondom formeel leren, professionaliseringsactiviteiten rondom non-formeel leren en professionaliseringsactiviteiten rondom informeel leren zijn met een factoranalyse gecontroleerd of de items per schaal tot één factor gerekend kunnen worden. Er is gekozen voor een principale componenten analyse (PCA) en een oblique rotatie (Oblimin,  $\delta = 0$ ). Factoren met een eigenwaarden  $>1$  werden behouden. De Kaiser-Meyer-Olkin meting om te bepalen of de data geschikt zijn voor een PCA bleek voldoende .81. Bartlett’s test of sphericity ( $\chi^2(528) = 2094.02$ ,  $p < 0.001$ ) lieten zien dat correlaties tussen de items groot genoeg waren om een principale componenten analyse uit te voeren. De drie componenten hadden eigenwaarden ruim boven de 1 en verklaarden samen 38,14 procent van de variantie. De screeplot laat van de drie schalen elk een component zien. Er werden in totaal veertien items verwijderd na de PCA en dit resulteerde in de uiteindelijke drie factoren zoals te zien is in de patroon matrix in Tabel 1. De volgende items zijn verwijderd (zie Appendix 1) omdat zij ladingen hadden van  $< .40$ : ‘Mijzelf evalueren op goede en zwakke punten’, ‘Deelnemen aan studieactiviteiten in het kader van een promotietraject’, ‘Met collega’s praten over de manier waarop ik dingen aanpak in de klas’, ‘Deelnemen aan studieactiviteiten voor het behalen van een schoolleidersopleiding’, ‘Met collega’s in school een training volgen over een specifiek onderwerp’ en ‘Deelnemen aan studieactiviteiten voor het behalen van een niet onderwijs-gerelateerde opleiding’.

Een aantal items waren verwijderd omdat ze geladen werden op andere factoren dan werd verwacht: ‘Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten die gericht zijn op zelfontplooiing zoals hobby’s of liefhebberijen’, ‘Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten die de culturele participatie bevorderen van burgers’, ‘Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten ter bevordering van de emancipatie van minderheidsgroepen’, ‘Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten die de politieke participatie bevorderen van burgers’, ‘Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten die de maatschappelijke participatie bevorderen van burgers’, ‘Vakinhoudelijke literatuur bestuderen’, ‘Onderwijskundige/vakdidactische literatuur lezen’ en ‘Het bezoeken van onderwijskundige sites op internet’.

De drie dimensies die zijn gevonden in de finale analyse komen na revisie overeen met de verschillen tussen professionaliseringsactiviteiten rondom formeel, non-formeel en informeel leren.

**Tabel 1.** Definitieve lijst na principale componenten analyse;  $n = 157$ 

Item	Component		
	Professionaliser- ingsactiviteiten rondom informeel leren	Professionaliser- ingsactiviteiten rondom non-formeel leren	Professionaliser- ingsactiviteiten rondom formeel leren
TPD15 Alternatieve lesmaterialen uitproberen in mijn klas.	<b>,826</b>	,091	,018
TPD13 Nieuwe werkvormen uitproberen in mijn les.	<b>,765</b>	,008	,007
TPD16 Andere vormen van beoordelingen toepassen en evalueren.	<b>,704</b>	,048	,098
TPD18 Aan leerlingen vragen wat ze vinden van mijn manier van lesgeven.	<b>,668</b>	,012	-,009
TPD14 Het uitproberen van nieuwe ICT toepassingen in mijn les.	<b>,628</b>	,193	,084
TPD17 Onderzoek doen naar nieuwe werkvormen in mijn klas.	<b>,608</b>	-,026	,078
TPD21 Mijn lesaanpak aanpassen naar aanleiding van reacties van leerlingen.	<b>,571</b>	-,099	-,100
TPD20 Collega's uitnodigen mijn les bij te wonen.	<b>,496</b>	-,104	,025
TPD28 Met collega's een mening (standpunt, feedback, suggesties) geven aan de schoolleiding over schoolorganisatorische zaken.	-,044	<b>-,722</b>	,148
TPD25 Met collega's discussiëren over verbetering en vernieuwing van het onderwijs op mijn school.	,155	<b>-,694</b>	-,009
TPD27 Met collega's een werkgroep of commissie vormen op school.	-,039	<b>-,677</b>	,097
TPD24 Met collega's afspraken maken over de didactische werkwijze.	,022	<b>-,675</b>	-,021

*(Wordt vervolgd)*

---

**Vervolg Tabel 1.**

---

TPD26	Met collega's nadenken over de opzet en werkwijze van leerlingbegeleiding.	,099	<b>-,634</b>	,083
TPD23	Met collega's de lessen voorbereiden.	,136	<b>-,597</b>	-,018
TPD9	Deelnemen aan studieactiviteiten voor het behalen van een onderwijskundige opleiding.	,140	,165	<b>,649</b>
TPD8	Deelnemen aan studieactiviteiten voor het behalen van een pedagogische opleiding.	-,006	,164	<b>,603</b>
TPD5	Deelnemen aan een cursus waarin vakdidactiek centraal staat.	,050	-,053	<b>,566</b>
TPD7	Deelnemen aan studieactiviteiten voor het behalen van een (extra) onderwijsbevoegdheid.	-,025	,138	<b>,559</b>
TPD4	Deelnemen aan een studiedag/conferentie waarin vakdidactiek centraal staat.	,047	-,302	<b>,554</b>
Eigenwaarden		7,89	2,49	2,21

---

De items 7,8,9 zijn bijgevoegd aan de originele TPD@Work lijst.

---

---

**Appendix 1. Verwijderde items**

---

Verwijderd van de originele lijst. De volgende items zijn verwijderd omdat zij ladingen hadden van < .40 of laden op de verkeerde factor.

---

TPD33	Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten die gericht zijn op zelfontplooiing zoals hobby's of liefhebberijen.	<b>,600</b>	,063	,020
TPD32	Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten die de culturele participatie bevorderen van burgers.	<b>,583</b>	-,111	-,072

---

*(Wordt vervolgd)*

---

---

**Vervolg Appendix 1.**

---

TPD29	Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten ter bevordering van de emancipatie van minderheidsgroepen.	<b>,576</b>	-,107	-,058
TPD30	Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten die de politieke participatie bevorderen van burgers.	<b>,548</b>	-,212	-,022
TPD31	Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten die de maatschappelijke participatie bevorderen van burgers.	<b>,481</b>	-,282	,039
TPD19	Mijzelf evalueren op goede en zwakke punten.	,324	-,229	-,083
TPD11	Deelnemen aan studieactiviteiten in het kader van een promotietraject.	,276	,007	,162
TPD22	Met collega's praten over de manier waarop ik dingen aanpak in de klas.	,120	-,361	,166
TPD10	Deelnemen aan studieactiviteiten voor het behalen van een schoolleidersopleiding.	,035	-,101	-,025
TPD1	Vakinhoudelijke literatuur bestuderen.	-,085	-,258	<b>,623</b>
TPD3	Onderwijskundige/vakdidactische literatuur lezen.	-,049	-,353	<b>,617</b>
TPD2	Het bezoeken van onderwijskundige sites op internet.	,012	-,111	<b>,450</b>
TPD6	Met collega's in school een training volgen over een specifiek onderwerp.	,213	-,095	,321
TPD12	Deelnemen aan studieactiviteiten voor het behalen van een niet onderwijs-gerelateerde opleiding.	,183	,193	,228

---

Voor de onafhankelijke variabele ‘Professionele ruimte’ werd gebruik gemaakt van twee aangepaste versies van de CAR-vragenlijst (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens & Lens, 2010). De te construeren schalen: professionele ruimte op het werk en professionele ruimte tijdens het professionaliseren op het werk, zijn met een factoranalyse gecontroleerd of de items per schaal tot één factor gerekend kunnen worden. Er is gekozen voor een principale componenten analyse (PCA) en een oblique rotatie (Oblimin,  $\delta = 0$ ). Factoren met een eigenwaarden  $>1$  werden behouden. De Kaiser-Meyer-Olkin meting om te bepalen of de data geschikt zijn voor een PCA bleek voldoende, voor professionele ruimte op het werk: .85 en voor professionele ruimte tijdens het professionaliseren op het werk: .86. Bartlett’s test of sphericity was voor de schaal professionele ruimte op het werk ( $\chi^2 (153) = 1087.762$ ,  $p < 0.001$ ) en voor de schaal professionele ruimte tijdens het professionaliseren op het werk ( $\chi^2 (153) = 1148.628$ ,  $p < 0.001$ ). Duidelijk was dat correlaties tussen de items groot genoeg waren om een principale componenten analyse uit te voeren. De componenten hadden eigenwaarden ruim boven de 1 en verklaarden samen 53,24 procent van de variantie voor de schaal professionele ruimte op het werk en 54,79 procent voor de schaal professionele ruimte tijdens het professionaliseren op het werk. De screeplots laten van de drie schalen elk een component zien. Er werden in totaal drie items verwijderd (zie Appendix 2 en 3) na de PCA en dit resulteerde in de uiteindelijke drie factoren voor elke schaal zoals te zien is in de patroon matrix in Tabel 2 en 3. Het item ‘Ik twijfel eraan of ik mijn werk goed kan uitvoeren’ is verwijderd uit de schaal professionaliseren op het werk omdat deze laadde op de verkeerde factor. De items ‘Ik kan tijdens het professionaliseren op het werk praten over wat ik echt belangrijk vind’ en ‘Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn tijdens het professionaliseren voor mijn werk’ van de schaal professionele ruimte tijdens het professionaliseren zijn om deze reden ook verwijderd. De drie dimensies die zijn gevonden in de finale analyse bevestigen de verschillen tussen autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid op het werk en tijdens het professionaliseren op het werk.

**Tabel 2.** Definitieve lijst ‘Professionele ruimte op het werk’ na principiële componenten analyse;  $n = 157$ 

Item	Component		
	Autonomie	Uitvoerbaarheid/ competentie	Saamhorigheid & verbondenheid
PRW7 Als ik mocht kiezen, dan zou ik mijn werk anders aanpakken.	<b>-,836</b>	,023	,088
PRW16 Op mijn werk voel ik me gedwongen dingen te doen die ik niet wil doen.	<b>-,775</b>	,150	-,097
PRW13 Ik voel me vrij mijn werk te doen zoals ik denk dat het goed is.	<b>,703</b>	,223	-,023
PRW10 Mijn taken op het werk komen overeen met wat ik echt wil doen.	<b>,654</b>	,172	,031
PRW4 Op mijn werk heb ik vaak het gevoel dat ik moet doen wat anderen mij bevelen.	<b>-,591</b>	,231	-,257
PRW1 Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn in mijn werk.	<b>,546</b>	,104	,166
PRW8 Ik voel me bekwaam in mijn werk.	-,083	<b>,826</b>	,055
PRW5 Ik heb de taken op mijn werk goed onder de knie.	,002	<b>,821</b>	,126
PRW14 Ik ben goed in mijn werk.	-,087	<b>,817</b>	-,011
PRW2 Ik voel me niet echt competent in mijn werk.	-,110	<b>-,499</b>	,004
PRW17 Ik heb het gevoel dat ik ook de moeilijke taken op mijn werk tot een goed einde kan brengen.	,083	<b>,428</b>	,035
PRW9 Ik ga niet echt met de andere mensen op mijn werk om.	,042	,063	<b>-,812</b>
PRW3 Ik voel niet een band met de andere mensen op mijn werk.	,130	,003	<b>-,769</b>
PRW6 Ik voel me een deel van een groep op het werk.	,025	,146	<b>,758</b>
PRW12 Ik kan met anderen op het werk praten over wat ik echt belangrijk vind.	,089	,262	<b>,609</b>
PRW15 Ik voel me vaak alleen als we onder collega's zijn.	-,221	-,026	<b>-,601</b>
PRW18 De mensen op mijn werk zijn echte vrienden.	,154	-,031	<b>,579</b>
Eigenwaarden	5,95	2,15	1,48

---

**Appendix 2.** Verwijderde items

---

Verwijderd van de originele lijst. Items laadden op de verkeerde factor. PRW11 laadde op Autonomie i.p.v. Uitvoerbaarheid/competentie

---

PRW11 Ik twijfel eraan of ik mijn werk goed kan uitvoeren.	<b>-,412</b>	-,319	,069
--	--------------	-------	------

---

**Tabel 3.** Definitieve lijst ‘Professionele ruimte tijdens het professionaliseren op het werk’ na principiële componenten analyse;  $n = 157$

Item		Component		
		Autonomie	Uitvoerbaarheid/ competentie	Saamhorigheid & verbondenheid
PRP25	Als ik mocht kiezen, dan zou ik het professionaliseren voor mijn werk anders aanpakken.	<b>-,761</b>	,199	-,025
PRP28	Mijn taken rondom het professionaliseren op het werk komen overeen met wat ik echt wil doen.	<b>,760</b>	,128	-,012
PRP34	Tijdens het professionaliseren voor mijn werk voel ik me gedwongen dingen te doen die ik niet wil doen.	<b>-,746</b>	,035	-,117
PRP31	Ik voel me vrij het professionaliseren voor mijn werk te doen zoals ik denk dat het goed is.	<b>,736</b>	,206	-,102
PRP22	Tijdens het professionaliseren voor mijn werk heb ik vaak het gevoel dat ik moet doen wat anderen mij bevelen.	<b>-,665</b>	-,041	-,057
PRP26	Ik voel me bekwaam om mij te professionaliseren voor mijn werk.	-,039	<b>,788</b>	-,005
PRP35	Ik heb het gevoel dat ik ook de moeilijke taken omtrent het professionaliseren voor mijn werk	-,007	<b>,748</b>	-,037
PRP32	Ik ben goed in het professionaliseren voor mijn werk.	,176	<b>,740</b>	-,116
PRP20	Ik voel me niet echt competent om mij te professionaliseren voor mijn werk.	,044	<b>-,674</b>	-,187
PRP23	Ik heb de taak om mij te professionaliseren voor mijn werk goed onder de knie.	,000	<b>,673</b>	,123
PRP29	Ik twijfel eraan of ik het professionaliseren voor mijn werk goed kan uitvoeren.	-,311	<b>-,501</b>	,004
PRP27	Ik ga niet echt met andere mensen om tijdens het professionaliseren op mijn werk.	,079	-,087	<b>-,835</b>

---

---

(Wordt vervolgd)

---

**Vervolg Tabel 3.**

PRP21	Ik voel niet echt een band met de andere mensen tijdens het professionaliseren voor mijn werk.	-,081	-,069	<b>-,737</b>
PRP24	Ik voel me een deel van een groep tijdens het professionaliseren op mijn werk.	,069	,169	<b>,673</b>
PRP36	De mensen met wie ik werk rondom het professionaliseren voor mijn werk zijn echte vrienden.	,043	-,196	<b>,611</b>
PRP33	Ik voel me vaak alleen als we onder collega's zijn tijdens het professionaliseren op het werk.	-,331	,039	<b>-,486</b>
Eigenwaarden		6,45	2,07	1,35

---

**Appendix 3. Verwijderde items**

Verwijderd van de originele lijst. Items laden op de verkeerde factoren. PRP30 laadde op Autonomie i.p.v. Saamhorigheid & verbondenheid. PRP19 laadde op Saamhorigheid & verbondenheid i.p.v. Autonomie

PRP30	Ik kan tijdens het professionaliseren op het werk praten over wat ik echt belangrijk vind.	<b>,589</b>	,094	,111
PRP19	Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn tijdens het professionaliseren voor mijn werk.	<b>,040</b>	,311	,479



Voor de moderatoren ‘autonome motivatie’ en ‘gecontroleerde motivatie’ werd gebruik gemaakt van de Zelf Regulatie Vragenlijst (Vansteenkiste et al. 2009). De te construeren schalen: autonome motivatie (leerbereidheid) en gecontroleerde motivatie zijn met een factoranalyse gecontroleerd of de items per schaal tot één factor gerekend kunnen worden. Er is gekozen voor een principale componenten analyse (PCA) en een oblique rotatie (Oblimin,  $\delta = 0$ ). Factoren met een eigenwaarden  $>1$  werden behouden. De Kaiser-Meyer-Olkin meting om te bepalen of de data geschikt zijn voor een PCA bleek voldoende .84. Bartlett’s test of sphericity ( $\chi^2(120) = 1393,35$ ,  $p < 0.001$ ) lieten zien dat correlaties tussen de items groot genoeg waren om een principale componenten analyse uit te voeren. De drie componenten hadden eigenwaarden ruim boven de 1 en verklaarden samen 55,11 procent van de variantie. De screeplot laat van de drie schalen elk een component zien. Dit resulteerde in de uiteindelijke twee factoren zoals te zien is in de patroon matrix in Tabel 4. De twee dimensies die zijn gevonden in de finale analyse bevestigen de verschillen tussen autonome motivatie en gecontroleerde motivatie.

**Tabel 4.** Definitieve lijst ‘autonome motivatie’ en ‘gecontroleerde motivatie’ na principiële componenten analyse;  $n = 157$

Item	Component	
	Autonome motivatie	Gecontroleerde motivatie
LB16 ... ik studeren voor mijn werk een aangename bezigheid vind.	<b>,876</b>	,017
LB4 ... studeren voor mijn werk me erg interesseert.	<b>,854</b>	-,051
LB8 ... studeren voor mijn werk leuk is.	<b>,853</b>	-,025
LB12 ... ik studeren voor mijn werk boeiend vind.	<b>,834</b>	-,111
LB3 ... ik nieuwe dingen wil bijleren.	<b>,734</b>	-,049
LB11 ... dit voor mij persoonlijk een belangrijke keuze is.	<b>,713</b>	,030
LB15 ... ik dit een belangrijk levensdoel vind.	<b>,619</b>	,227
LB7 ... ik mijn werk persoonlijk zeer belangrijk vind.	<b>,580</b>	-,124
LB5 ... anderen (de overheid, collega's, leidinggevenden,...) me dwingen dit te doen.	-,113	<b>,816</b>
LB13 ... anderen (de overheid, collega's, leidinggevenden,...) dit van mij verwachten.	,040	<b>,772</b>
LB9 ... anderen (de overheid, collega's, leidinggevenden,...) me hiertoe verplichten.	-,110	<b>,743</b>
LB6 ... ik me schuldig voel als ik het niet zou doen.	-,039	<b>,732</b>
LB14 ... ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede docent ben.	,154	<b>,701</b>
LB2 ... ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.	-,009	<b>,651</b>

(Wordt vervolgd)

---

**Vervolg Tabel 4.**

---

LB1 ... ik verondersteld word dit te doen.	,018	<b>,596</b>
LB10 ... ik me zou schamen als ik het niet zou doen.	-,035	<b>,568</b>
Eigenwaarden	5,24	3,58

---

## Bijlage D

# Conceptenquête professionele ruimte

Beste collega's,

Hierbij ontvangen jullie het concept van mijn enquête over professionele ruimte (De mate waarin u autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid op uw werk ervaart).

Voor mijn masterthesis onderzoek ik de relatie tussen de professionele ruimte die docenten ervaren en de mate waarin zij deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten.

De enquête is nu nog in Word opgesteld. Nadat ik feedback van jullie heb mogen ontvangen, kan ik eventuele aanpassingen doen. De enquête wordt dan overgezet naar ThesisTools (online tool).

Willen jullie, onder andere, letten op:

- De omvang → de bedoeling is dat respondenten de enquête binnen 15-20 minuten kunnen invullen (is dit mogelijk met deze 85 vragen?)
- De duidelijkheid, begrijpelijkheid en natuurlijk taal - en spelfouten
- Eventuele suggestiviteit van vragen → dat mogen ze niet zijn, ze moeten neutraal geformuleerd zijn
- De opbouw
- De toegevoegde waarde van de afzonderlijke vragen → vragen zonder toegevoegde waarde worden geschrapt

Kan ik jullie vragen om binnen twee weken met jullie feedback te komen?  
Eventueel trek ik nog even aan de bel.

Bedankt!

Robert

## Vragenlijst

### Professionele ruimte en Professionele activiteiten

Wij stellen het op prijs dat u deze vragenlijst wilt invullen. In deze vragenlijst zal worden ingegaan op de manier waarop docenten professionele ruimte ervaren en of dit ook invloed heeft op de deelname aan professionaliseringsactiviteiten. Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren heeft de overheid zowel de professionele ruimte als de professionalisering van de docenten hoog op de agenda staan.

De vraag is Echter, of docenten wel voldoende beslisruimte of *autonomie* ervaren in hun werk. Voelt men zich wel geschikt of *competent* genoeg voor het werk en zijn de gerelateerde taken voldoende *uitvoerbaar*? Ervaart men hierbij onder collega's en leidinggevendenden wel voldoende steun of *saamhorigheid & verbondenheid*? Al deze aspecten vormen gezamenlijk de professionele ruimte waarin u werkt en waarin u uw professionalisering vorm moet geven. Dit onderzoek kan u en ons inzicht geven in deze professionele ruimte en de professionaliseringsactiviteiten die uitgevoerd kunnen worden door docenten. Er zijn verschillende plausibele redenen waarom docenten in meer of mindere mate deelnemen aan deze professionaliseringsactiviteiten. Het gaat hierbij niet om het bepalen van een maatstaf, maar om de voorwaarden die nodig zijn om de professionalisering van docenten aan te moedigen en goed te laten verlopen. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen behulpzaam zijn bij het nadenken over uw professionalisering. De resultaten krijgt u mettertijd toegestuurd

Uw privacy en anonimiteit zijn in dit onderzoek volledig gewaarborgd. De antwoorden die u geeft worden geheel anoniem verwerkt. Onderzoeksresultaten kunnen *niet herleid* worden tot individuen *en* gegevens van individuele personen worden *niet gerapporteerd aan het management* van uw school.

Deze vragenlijst is vooraf uitvoerig getest. Het invullen duurt ongeveer 15 minuten.

Tip: ga bij het invullen van de vragenlijst niet lang zitten nadenken over een bepaald woord of een bepaalde formulering van een vraag. U kunt eventueel weer naar de vorige pagina met de terugknop van uw browser. Uw eerste ingeving is meestal het beste antwoord.

Tenzij het een open vraag is, kunt u steeds kiezen uit 4 of 5 antwoorden. U kunt dan steeds maar 1 antwoord selecteren. Ofwel: *kruis per regel dan steeds 1 bolletje aan*.

Vergeet u alstublieft niet op het einde op de knop 'Verstuur' te drukken.

Hierbij de link naar de enquête:

## Achtergrondinformatie

Vul onderstaande vragen zo volledig mogelijk in!

### 1) Wat is uw geslacht?

☐

Man

☐

Vrouw

### 2) In welk type onderwijs werkt u op dit moment? (meerdere antwoorden mogelijk)

☐

PrO

☐

LWOO

☐

VMBO

☐

MAVO

☐

HAVO

☐

VWO

### 3) Op welke afdeling werkt u momenteel?

☐

Onderbouw

☐

Bovenbouw

☐

Beide

☐

Niet van toepassing

### 4) Wat is uw huidige leeftijd?

### 5) Wat is uw hoogst genoten opleiding:

☐

VO

☐

MBO

☐

HBO

☐

WO

### 6) Welk vak geeft u?

### 7) u? (meerdere antwoorden mogelijk)

☐

docent,  
eerstegraads

☐

docent,  
tweedegraads

☐

docent,  
anders

☐

mentor

☐

zorgcoördinator

☐

schoolleider

Welke functie heeft

anders, namelijk...

### 8) Hoeveel jaren bent u werkzaam in het onderwijs?

**9) Wat is uw werktijdfactor?** (bv. 2 dagen in de week is 0,4 FTE)

**10) Op welke locatie bent u het meest werkzaam?** (*meerdere locaties mogelijk*)

### Professionaliseringsactiviteiten

Hieronder staan 33 activiteiten die u als docent kunt verrichten. Het gaat bij deze activiteiten om professionaliseringsactiviteiten die expliciet tot doel hebben de kwaliteit van de beroepsuitoefening als leraar te verbeteren en te waarborgen. Ze richten zich op deskundigheidsbevordering. Werkzaamheden die bij de uitoefening van het leraarsberoep horen (zoals lesgebonden taken, schooltaken) zijn geen professionaliseringsactiviteit, ook al kan hierbij sprake zijn van leren.

De vraag is bij al deze activiteiten: *Hoe vaak heeft u deze activiteit verricht in het afgelopen schooljaar?*

**Omcirkelt** u daartoe het best passende cijfer (van 1 tot 4). Met ICT wordt computergebruik en internet bedoeld.

1	2	3	4
(bijna) nooit	soms	nogal eens	vaak

1. Vakinhoudelijke literatuur bestuderen. <i>INF</i>	1	2	3	4
2. Het bezoeken van onderwijskundige sites op internet. <i>INF</i>	1	2	3	4
3. Onderwijskundige/vakdidactische literatuur lezen. <i>INF</i>	1	2	3	4
4. Deelnemen aan een studiedag/conferentie waarin vakdidactiek centraal staat. <i>F</i>	1	2	3	4
5. Deelnemen aan een cursus waarin vakdidactiek centraal staat. <i>NF</i>	1	2	3	4
6. Met collega's in school een training volgen over een specifiek onderwerp. <i>NF</i>	1	2	3	4
7. Deelnemen aan studieactiviteiten voor het behalen van een (extra) onderwijsbevoegdheid. <i>F</i>	1	2	3	4
8. Deelnemen aan studieactiviteiten voor het behalen van een pedagogische opleiding. <i>F</i>	1	2	3	4
9. Deelnemen aan studieactiviteiten voor het behalen van een onderwijskundige opleiding. <i>F</i>	1	2	3	4
10. Deelnemen aan studieactiviteiten voor het behalen van een schoolleidersopleiding. <i>F</i>	1	2	3	4
11. Deelnemen aan studieactiviteiten in het kader van een promotietraject. <i>F</i>	1	2	3	4
12. Deelnemen aan studieactiviteiten voor het behalen van een niet onderwijs-gerelateerde opleiding. <i>F</i>	1	2	3	4
13. Nieuwe werkvormen uitproberen in mijn les. <i>INF</i>	1	2	3	4
14. Het uitproberen van nieuwe ICT toepassingen in mijn les. <i>INF</i>	1	2	3	4
15. Alternatieve lesmaterialen uitproberen in mijn klas. <i>INF</i>	1	2	3	4
16. Andere vormen van beoordelingen toepassen en evalueren. <i>INF</i>	1	2	3	4
17. Onderzoek doen naar nieuwe werkvormen in mijn klas. <i>INF</i>	1	2	3	4
18. Aan leerlingen vragen wat ze vinden van mijn manier van lesgeven. <i>INF</i>	1	2	3	4
19. Mijzelf evalueren op goede en zwakke punten. <i>INF</i>	1	2	3	4
20. Collega's uitnodigen mijn les bij te wonen. <i>INF</i>	1	2	3	4
21. Mijn lesaanpak aanpassen naar aanleiding van reacties van leerlingen. <i>INF</i>	1	2	3	4
22. Met collega's praten over de manier waarop ik dingen aanpak in de klas. <i>NF</i>	1	2	3	4
23. Met collega's de lessen voorbereiden. <i>NF</i>	1	2	3	4
24. Met collega's afspraken maken over de didactische werkwijze. <i>NF</i>	1	2	3	4
25. Met collega's discussiëren over verbetering en vernieuwing van het onderwijs op mijn school. <i>NF</i>	1	2	3	4
26. Met collega's nadenken over de opzet en werkwijze van leerlingbegeleiding. <i>NF</i>	1	2	3	4
27. Met collega's een werkgroep of commissie vormen op school. <i>NF</i>	1	2	3	4
28. Met collega's een mening (standpunt, feedback, suggesties) geven aan de schoolleiding over schoolorganisatorische zaken. <i>NF</i>	1	2	3	4
29. Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten ter bevordering van de emancipatie van minderheidsgroepen. <i>NF</i>	1	2	3	4
30. Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten die de politieke participatie bevorderen van	1	2	3	4

burgers. *NF*

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 31. Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten die de maatschappelijke participatie bevorderen van burgers. <i>NF</i>         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten die de culturele participatie bevorderen van burgers. <i>NF</i>                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Organiseren en uitvoeren van leeractiviteiten die gericht zijn op zelfontplooiing zoals hobby's of liefhebberijen. <i>NF</i> | 1 | 2 | 3 | 4 |

*Noot: INF = informeel leren, NF = non-formeel leren, F= formeel leren. Afkortingen staan niet op de digitale vragenlijst!*



### Professionele ruimte

Hieronder staan 36 stellingen die meten in hoeverre u autonomie, uitvoerbaarheid/competentie en saamhorigheid & verbondenheid op het werk en tijdens het professionaliseren voor uw werk ervaart.

**Omcirkelt** u daartoe het best passende cijfer (van 1 tot 5).

Met professionalisering voor mijn werk worden activiteiten bedoeld die onder de werkplek leeractiviteiten vallen die eerder zijn bevraagd. Het gaat dus om professionaliseringsactiviteiten die expliciet tot doel hebben de kwaliteit van de beroepsuitoefening als leraar te verbeteren en te waarborgen.

1	2	3	4	5
helemaal mee oneens	mee oneens	neutraal	mee eens	helemaal mee eens

#### *De ervaren professionele ruimte op uw werk*

1. Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn in mijn werk.	1	2	3	4	5
2. Ik voel me niet echt competent in mijn werk. <i>R</i>	1	2	3	4	5
3. Ik voel niet een band met de andere mensen op mijn werk. <i>R</i>	1	2	3	4	5
4. Op mijn werk heb ik vaak het gevoel dat ik moet doen wat anderen mij bevelen. <i>R</i>	1	2	3	4	5
5. Ik heb de taken op mijn werk goed onder de knie.	1	2	3	4	5
6. Ik voel me een deel van een groep op het werk.	1	2	3	4	5
7. Als ik mocht kiezen, dan zou ik mijn werk anders aanpakken. <i>R</i>	1	2	3	4	5
8. Ik voel me bekwaam in mijn werk.	1	2	3	4	5
9. Ik ga niet echt met de andere mensen op mijn werk om. <i>R</i>	1	2	3	4	5
10. Mijn taken op het werk komen overeen met wat ik echt wil doen.	1	2	3	4	5
11. Ik twijfel eraan of ik mijn werk goed kan uitvoeren. <i>R</i>	1	2	3	4	5
12. Ik kan met anderen op het werk praten over wat ik echt belangrijk vind.	1	2	3	4	5
13. Ik voel me vrij mijn werk te doen zoals ik denk dat het goed is.	1	2	3	4	5
14. Ik ben goed in mijn werk.	1	2	3	4	5
15. Ik voel me vaak alleen als we onder collega's zijn. <i>R</i>	1	2	3	4	5
16. Op mijn werk voel ik me gedwongen dingen te doen die ik niet wil doen. <i>R</i>	1	2	3	4	5
17. Ik heb het gevoel dat ik ook de moeilijke taken op mijn werk tot een goed einde kan brengen.	1	2	3	4	5
18. De mensen op mijn werk zijn echte vrienden.	1	2	3	4	5

#### *De ervaren professionele ruimte tijdens het professionaliseren voor uw werk*

19. Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn tijdens het professionaliseren voor mijn werk.	1	2	3	4	5
20. Ik voel me niet echt competent om mij te professionaliseren voor mijn werk. <i>R</i>	1	2	3	4	5
21. Ik voel niet echt een band met de andere mensen tijdens het professionaliseren voor mijn werk. <i>R</i>	1	2	3	4	5
22. Tijdens het professionaliseren voor mijn werk heb ik vaak het gevoel dat ik moet doen wat anderen mij bevelen. <i>R</i>	1	2	3	4	5
23. Ik heb de taak om mij te professionaliseren voor mijn werk goed onder de knie.	1	2	3	4	5
24. Ik voel me een deel van een groep tijdens het professionaliseren op mijn werk.	1	2	3	4	5
25. Als ik mocht kiezen, dan zou ik het professionaliseren voor mijn werk anders aanpakken. <i>R</i>	1	2	3	4	5
26. Ik voel me bekwaam om mij te professionaliseren voor mijn werk.	1	2	3	4	5
27. Ik ga niet echt met andere mensen om tijdens het professionaliseren op mijn werk. <i>R</i>	1	2	3	4	5
28. Mijn taken rondom het professionaliseren op het werk komen overeen met wat ik echt wil doen.	1	2	3	4	5
29. Ik twijfel eraan of ik het professionaliseren voor mijn werk goed kan uitvoeren. <i>R</i>	1	2	3	4	5

30. Ik kan tijdens het professionaliseren op het werk praten over wat ik echt belangrijk vind.	1	2	3	4	5
31. Ik voel me vrij het professionaliseren voor mijn werk te doen zoals ik denk dat het goed is.	1	2	3	4	5
32. Ik ben goed in het professionaliseren voor mijn werk.	1	2	3	4	5
33. Ik voel me vaak alleen als we onder collega's zijn tijdens het professionaliseren op het werk. <i>R</i>	1	2	3	4	5
34. Tijdens het professionaliseren voor mijn werk voel ik me gedwongen dingen te doen die ik niet wil doen. <i>R</i>	1	2	3	4	5
35. Ik heb het gevoel dat ik ook de moeilijke taken omtrent het professionaliseren voor mijn werk tot een goed einde kan brengen.	1	2	3	4	5
36. De mensen met wie ik werk rondom het professionaliseren voor mijn werk zijn echte vrienden.	1	2	3	4	5

*Noot: R = hercoderen!*

## Leerbereidheid

Hieronder staan 16 stellingen die meten in welke mate u gemotiveerd bent om te professionaliseren voor uw werk.

**Omcirkelt** u daartoe het best passende cijfer (van 1 tot 5).

*Met professionalisering voor mijn werk worden activiteiten bedoeld die vallen onder de professionaliseringsactiviteiten die eerder zijn bevraagd. Het gaat dus om professionaliseringsactiviteiten die expliciet tot doel hebben de kwaliteit van de beroepsuitoefening als leraar te verbeteren en te waarborgen.*

1	2	3	4	5
helemaal niet belangrijk	niet belangrijk	neutraal	wel belangrijk	helemaal wel belangrijk

### Ik ben gemotiveerd om te professionaliseren voor mijn werk omdat ...

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. ... ik verondersteld word dit te doen.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. ... ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. ... ik nieuwe dingen wil bijleren.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. ... studeren voor mijn werk me erg interesseert.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. ... anderen (de overheid, collega's, leidinggevenden,...) me dwingen dit te doen.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. ... ik me schuldig voel als ik het niet zou doen.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. ... ik mijn werk persoonlijk zeer belangrijk vind.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. ... studeren voor mijn werk leuk is.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. ... anderen (de overheid, collega's, leidinggevenden,...) me hiertoe verplichten.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. ... ik me zou schamen als ik het niet zou doen.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. ... dit voor mij persoonlijk een belangrijke keuze is.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. ... ik studeren voor mijn werk boeiend vind.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. ... anderen (de overheid, collega's, leidinggevenden,...) dit van mij verwachten. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. ... ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede docent ben.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. ... ik dit een belangrijk levensdoel vind.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. ... ik studeren voor mijn werk een aangename bezigheid vind.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**EINDE**

**Eventuele opmerkingen:**

----------------------

VERSTUUR

---

Hartelijk bedankt voor uw medewerking!!

---

